Haute école pédagogique

Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

La lecture par le jeu

Mémoire professionnel

Travail de	**Marion Gaudin Roy**
Sous la direction de	Chantal Tièche Christinat professeure à la HEP Vaud
Membres du jury	Lucienne Kuffer, professeure-formatrice à la HEP Vaud
	Denis Baeriswyl, professeur-formateur à la HEP Vaud

Lausanne, Juin 2011

Remerciements

Je remercie Mme Tièche Christinat pour sa disponibilité et pour son soutien tout au long de l'élaboration de ce mémoire et l'élève pour sa confiance et sa participation.

Je remercie également Felipe pour son soutien et son aide ainsi que Sophie pour son aide et ses conseils. Merci aussi à mes fidèles compagnes de route.

Table des matières

1. Introduction 1

1.1 Choix du sujet 1

1.2 Buts du travail 1

1.3 Le terrain de réalisation et la population concernée 2

1.4 Méthodologie 2

2. Le moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur (M.E.D.I.A.L.) 4

2.1 Présentation du M.E.D.I.A.L. 4

2.1.1 Les rubriques 4

2.1.2 Les cotations 5

2.1.3 L'interprétation des résultats 5

2.2 La synthèse et l'interprétation du bilan de Michel 7

3. Le jeu 10

Avant propos 10

3.1 Historique 10

3.2 Les différents types de jeux 12

3.2.1 Le site « Ludus » : 13

3.2.2 Selon Caillois (1958). 15

3.2.3 Selon De Grandmont (1997). 16

3.3 Les attributs du jeu 17

3.4 Le jeu : un moyen d'apprentissage 17

3.5 Utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage 19

3.6 Conclusion 20

4. La lecture 21

4.1 Les composantes de la lecture 21

4.2 Trois approches de l'apprentissage de la lecture : 24

4.3 Notre système d'écriture et certains termes spécifiques 25

4.4 Les valeurs des lettres 26

4.5 La conception de la lecture et de l'écriture 26
4.6 Le vocabulaire 26
4.7 La sémantique et la catégorisation 27
4.8 Le développement métalinguistique 27
4.9 Les capacités métaphonologiques en lien avec l'apprentissage de la lecture 28
4.10 L'écriture dans l'apprentissage de la lecture 29
4.11 Conclusion 30
5. Analyses à priori des jeux 31
5.1 Analyse à priori du jeu *Vocabulon* 32
5.2 Analyse à priori du jeu *Si-la-bo* 33
5.3 Analyse à priori du jeu *Tai chi chuan* 34
5.4 Analyse à priori du jeu *Tic Tac Boum Junior* 35
5.5 Analyse à priori du jeu *Le petit bac* 36
6. Analyses à posteriori des jeux 38
6.1 Analyse à posteriori du jeu *Vocabulon* 38
6.2 Analyse à posteriori du jeu *Si-la-bo* 40
6.3 Analyse à posteriori du jeu *Taï Chi Chuan* 42
6.4 Analyse à posteriori du jeu *Tic tac boum junior* 44
6.5 Analyse à posteriori du jeu *Le petit bac* 46
7. Résultats du second bilan M.E.D.I.A.L 49
7.1 La synthèse et l'interprétation du bilan de Michel 49
8. Analyse finale 52
8.1 Les compétences travaillées par les jeux choisis 52
8.2 La comparaison entre les deux bilans M.E.D.I.A.L 52
8.3 Lien entre les compétences travaillées et la comparaison des deux bilans M.E.D.I.A.L. 53
8.4 A quel moment des apprentissages utiliser le jeu ? 55
8.5 Les avantages et les désavantages de l'apprentissage de la lecture par le jeu par rapport aux supports « traditionnels » tels que les fiches 55

Conclusion **57**

Bibliographie **59**

Annexe 1 - Règles du jeu *Vocabulon* **61**

Annexe 2 – Règles du jeu *Si-la-bo* **63**

Annexe 3 – Règles du jeu *Tai chi chuan* **65**

Annexe 4 - Règles du jeu *tic tac boum junior* **69**

Annexe 5 - Règles du jeu *Le petit bac* **71**

Annexe 6 - Retranscription des deux séances de jeu *Taï chi chuan* **73**

1. Introduction

1.1 Choix du sujet

Dans le cadre de mon travail de maîtresse de classe développement itinérante je suis amenée à travailler, entre autres, avec des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage de la lecture. Nous travaillons deux périodes par semaine dans une salle annexe à leur classe. Lors de ces moments d'apprentissage, j'ai remarqué que beaucoup d'entre eux ont développé une hantise du « papier-crayon » et je me suis donc dirigée vers une manière différente, plus ludique d'approcher les diverses notions que nous travaillons ensemble. Cependant, le jeu, dans notre société actuelle, est plus perçu comme un amusement qu'un moyen par lequel faire de réels apprentissages. Il est utilisé en classe ordinaire mais principalement pour les mathématiques et dans le degré primaire.
Aussi, lors de ma formation à l'Institut de Pédagogie Spécialisée de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, j'ai suivi un cours donné par Mme Tièche Christinat qui portait sur le jeu. Lors de ce cours, j'ai découvert le jeu d'une autre manière, j'ai été très heureuse de découvrir des moyens d'analyser les jeux et d'en faire ressortir différentes catégories et des éléments qui peuvent aider l'enfant à travailler différents apprentissages.

Cela m'a donné envie de développer différents points:
- Qu'est-ce que le jeu ?
- De quelles connaissances, compétences un enfant a-t-il besoin pour apprendre à lire ?
- Est-ce que le jeu est un moyen d'exercer des compétences en lecture ?
- Comment choisir un jeu ?
- En quoi l'apprentissage proposé au moyen du jeu permet-il d'apprendre à lire ?

J'ai retenu ces différentes questions pour effectuer mon travail de mémoire et ainsi, y apporter des réponses.

1.2 Buts du travail

Par ce travail, je vise deux buts :
- Le premier est d'une part de caractériser le jeu et d'autre part la lecture. J'aimerais mettre en évidence la manière dont le jeu a évolué dans notre société, ses caractéristiques, en quoi jouer permet d'apprendre et en quoi l'apprentissage proposé au moyen du jeu est différent

du mode plus traditionnel. Je souhaite également mettre en lumière les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture.
- Le deuxième est de tester plusieurs jeux afin d'analyser les compétences qu'ils permettent de développer en lecture.
Je traite cette thématique à travers différents ouvrages sur le jeu et la lecture et de manière plus concrète en pratiquant un bilan et les jeux dans le cadre de mon travail de maîtresse de classe développement itinérante.

1.3 Le terrain de réalisation et la population concernée

J'ai effectué cette étude de cas dans le cadre de mon travail de maîtresse de classe développement itinérante. Etant donné le peu d'élèves que je suivais, le thème traité et le temps à prendre pour effectuer les jeux, je n'ai pu effectuer ce travail qu'avec un seul élève que j'appellerai Michel. Michel était au CYP1, légalement en 2ème année mais effectuait le programme de 1ère année en lecture car il avait de grandes difficultés dans ce domaine. Il est de langue maternelle allophone et parle cette langue à la maison. Il a fait toute sa scolarité en Suisse.

1.4 Méthodologie

Dans un premier temps, j'ai effectué un bilan d'après le « moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur » (M.E.D.I.A.L.) auprès de Michel afin d'avoir une idée précise de son niveau de lecture et de situer ses besoins. Il me permettrait également de comparer les résultats avec un bilan que Michel effectuerait ultérieurement. Ensuite, j'ai approfondi mes connaissances concernant les apprentis lecteurs en cherchant dans divers ouvrages, leurs besoins et les différentes étapes que gravit un lecteur débutant pour devenir un lecteur confirmé.
Partant de ces connaissances, je me suis dirigée vers le jeu, son historique, les types de jeux et leurs attributs et je me suis également intéressée à la manière dont certains auteurs perçoivent les jeux comme moyen d'apprentissage. A partir de là, j'ai cherché des jeux qui pouvaient correspondre aux besoins de Michel. J'ai choisi de prendre des jeux du commerce car la création de jeux demande des connaissances spécifiques et des normes à suivre. J'ai pu remarquer qu'il n'existe qu'une faible quantité de jeux pour travailler la lecture. Je n'ai donc eu que peu de choix. Etant donné que je ne travaillais avec Michel que deux périodes par semaine et que je commençais à mettre en place les jeux au deuxième semestre, j''ai

retenu cinq jeux. J'ai d'abord effectué une analyse à priori de ceux-ci. J'ai ensuite introduit un jeu à la fois, en espaçant les nouveaux jeux d'environ deux semaines afin que cet élève puisse assimiler les règles. Nous les avons ensuite pratiqués plusieurs fois afin de percevoir une évolution dans les compétences de Michel. Je prenais des notes afin de récolter les données, puis sur la base des observations faites durant les jeux, j'ai effectué une analyse à posteriori. En fin d'année, après avoir effectué les jeux avec Michel, ce dernier a à nouveau effectué un bilan Medial.

2. Le moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur (M.E.D.I.A.L.)

Ce chapitre traite du M.E.D.I.A.L., ce qu'il est et la manière dont il se présente. Pour ce faire, je me suis basée sur le guide de passation qui accompagne la mallette M.E.D.I.A.L. dont l'auteur est André Ouzoulias (2004). Je présente ensuite les résultats du premier bilan de Michel.

2.1 Présentation du M.E.D.I.A.L.

Le M.E.D.I.A.L. est un outil qui permet d'évaluer différentes compétences nécessaires à la lecture. L'enseignant fait passer à l'élève divers items qui sont regroupés en divers domaines de compétences. Ces derniers sont classés sous forme de rubriques qui permettent de faire une synthèse des résultats obtenus.

2.1.1 Les rubriques

- **La rubrique 1 : Projet de lecteur**. L'enseignant questionne l'élève sur la fréquentation qu'il a des livres ainsi que la représentation qu'il a de la lecture et de l'apprentissage de celle-ci.
- **La rubrique 2 : Conceptualisation de la langue**. Cette rubrique regroupe des exercices concernant le sens conventionnel de la lecture et de l'écriture, la relation entre quantité d'oral et d'écrit, la segmentation de l'écriture, la permanence de l'écriture d'une même unité de langue, la connaissance du langage technique et la reconnaissance des repères typographiques.
- **La rubrique 3 : Connaissance des fonctions des écrits**. L'enseignant observe le comportement que l'élève adopte avec un livre et vérifie les connaissances qu'il a de quelques supports écrits.
- **La rubrique 4 : Facteurs favorisant la compréhension**. L'enseignant demande à l'élève d'anticiper la structure d'un récit à partir d'une image ainsi que la fin d'un récit à partir d'un début de récit. L'élève doit également trouver un mot manquant dans un texte lu par l'enseignant.
- **La rubrique 5 : Comportement d'apprenti lecteur**. L'enseignant vérifie la construction du sens que l'élève a d'une phrase accompagnée d'une image.
- **La rubrique 6 : Facteurs de développement des capacités d'identification**. Cette rubrique regroupe divers exercices qui vérifient le lexique initial, la reconnaissance des

lettres, la conscience phonique de la syllabe et du phonème ainsi que les stratégies de mémorisation d'un mot nouveau.
Un item faisant partie de cette rubrique qui concerne les stratégies de mémorisation d'un nouveau mot n'est pas pris en compte dans la synthèse. L'élève doit retrouver le mot *poisson* dans une liste et décrire la stratégie employée pour le retrouver. Il doit ensuite l'écrire sans modèle. Il fait cet exercice au début du bilan et encore une fois à la fin. Lors du deuxième bilan, il fait le même exercice avec le mot *poussin*.

- **La rubrique 7 : Capacité à mettre en relation des informations**. L'enseignant fait la synthèse des observations sur trois items du bilan portant sur cette capacité, le comportement que l'élève a avec un livre, l'anticipation de la structure d'un récit à partir d'une image et l'anticipation de la fin d'un récit à partir d'un début de récit.

2.1.2 Les cotations

Les rubriques 2, 3, 4 et 6 ont des cotations chiffrées ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur les difficultés de l'élève et les compétences qu'il a développées sur lesquelles il peut s'appuyer. Cette cotation chiffrée permet également de situer les compétences de l'élève par rapport à son projet de lecteur, la rubrique 1. Ainsi, il est possible de voir s'il existe un éventuel décalage entre ces deux éléments et de voir dans quel élément de la dynamique de l'apprentissage se situent les difficultés principales. La rubrique 5, qui concerne le comportement d'apprenti lecteur, a également une cotation chiffrée. La manière dont le calcul a été pensé donne des résultats très marqués. Lorsque l'élève a un comportement adapté, il a vite un score élevé alors qu'inversement, un élève n'ayant pas un comportement adapté a vite un score peu élevé. La cotation de cette dernière rubrique est mise en lien avec la cotation des rubriques 2, 3, 4 et 6 afin de voir s'il y a une cohérence entre les résultats. Si la cotation de la rubrique 5 est basse alors que celle des autres est très élevée cela veut dire que l'élève a de la difficulté à mobiliser ses connaissances et à les coordonner en situation de lecture.

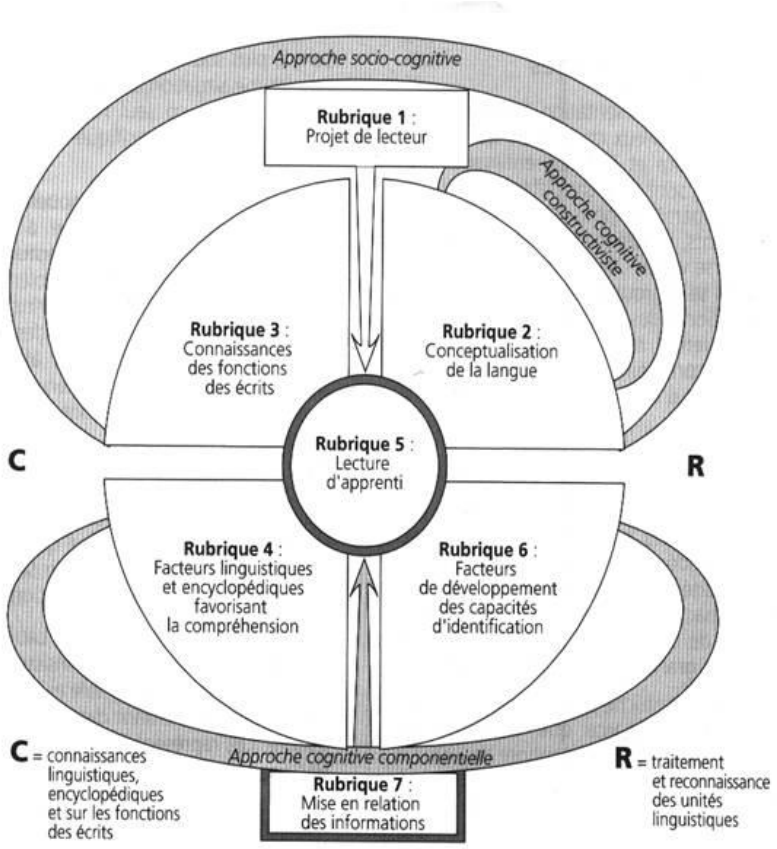
2.1.3 L'interprétation des résultats

Une page de synthèse et prévue à cet effet. Elle se sépare en quatre zones :
- zone 1 - le projet de lecteur.
- zone 2 - les rubriques 2 à 6.
- zone 3 - les observations de trois items concernant la capacité de l'élève à mettre en relation des informations.

zone 4 - les observations de la rubrique 5.

> Dans la première et la troisième zones, sont notés les facteurs déterminants de la dynamique d'apprentissage; ce sont eux qui vont permettre « à la mayonnaise de prendre » avec « les ingrédients » que constituent les savoir-faire plus spécifiques évalués dans la deuxième zone. (Ouzoulias, 2004, p.8)

Voici un schéma qui montre la manière dont ces rubriques se mettent en lien :



(Ouzoulias, 2004a, p.28)

En lien avec cette figure, Ouzoulias a établi un « calcul » qui équivaut à ceci : Lecture = compréhension x reconnaissance des mots. Pour lire, il faut comprendre le langage du texte et (re)connaître les mots écrits qui le composent. Un élève qui ne connaît pas un sujet abordé pourra difficilement accéder à la compréhension de l'écrit.

2.2 La synthèse et l'interprétation du bilan de Michel

Rubrique 1 : Projet de lecteur.

- Il a une idée des finalités de l'apprentissage de la lecture et en voit des bénéfices immédiats.
- Il ne parvient pas à expliquer ce qu'il faut faire pour apprendre à lire.
- Il est familiarisé avec le monde des livres par sa grand-maman et l'école. Il a pu dire des titres de livres et raconter une histoire (cela a été difficile vu ses difficultés de langage).

Rubrique 2 : Conceptualisation de la langue.

- Il a fait le maximum de points pour la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit ainsi que la permanence de l'écriture d'une même unité linguistique.
- Il sait circuler dans la page, d'une page à l'autre et pointer le titre. Cependant, il ne repère pas les finesses dans le sens conventionnel de la lecture : il ne pointe pas convenablement le début, la fin et l'auteur.
- Afin de faire la relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit, il ne s'appuie pas sur la longueur du mot à l'oral mais sur les correspondances phonème-graphème. Il réussit deux exercices sur trois.
- Il pointe quatre mots sur six dans la segmentation de l'écriture en mots.
- En connaissance du langage technique, il connaît les mots *chiffre, lettre* et *point d'interrogation*. En ce qui concerne le *mot,* il n'a pas compris qu'il devait avoir un sens, un assemblage de quelques lettres *qbmbd* est pris pour un mot. Il ne comprend pas le mot *majuscule*.
- Il confond *lignes* et *phrases* dans la reconnaissance des repères typographiques de la phrase.

Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 6,6/10 points

Rubrique 3 : Connaissance des fonctions des écrits.

- Il retourne le livre d'emblée et le feuillette du début à la fin mais n'élabore pas de récit.
- Il connaît le nom et la fonction de deux supports écrits présentés : un journal et une carte d'invitation à un anniversaire.

Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 5,5/10 points

Rubrique 4 : Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension.

- Il parvient à anticiper la structure d'un récit à partir d'une image et à trouver un mot qui manque dans un texte.

- Il parvient à anticiper la fin d'un récit de manière cohérente mais ne parvient pas à construire un récit élaboré.

Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 8/10 points

Rubrique 5 : Lecture d'apprenti.

- Il tente de déchiffrer chaque mot mais son manque de connaissance phonème-graphème rend les choses difficiles.
- Il ne prend pas assez appui sur l'image.
- Il tient compte du nombre de mot exact.
- Il utilise rarement des graphies pour deviner un mot et des mots connus pour deviner le texte.

Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 12/20 points

Rubrique 6 : Facteurs de développement des capacités d'identification.

- Concernant le lexique initial, il ne reconnaît que huit prénoms de sa classe, cependant ce test est fait en début d'année scolaire et cette classe est nouvelle pour Michel. Concernant les mots courants, il en reconnaît trois.
- Il connaît 23 lettres de l'alphabet mais confond b,d,p, et q
- Il a une très bonne conscience phonique des phonèmes. Cependant il a beaucoup de peine à repérer les syllabes, soit il confond avec le phonème soit il isole la première syllabe au lieu de la dernière.

Il obtient 5,7/10 points

- Concernant les stratégies de mémorisation d'un nouveau mot, il parvient à montrer le bon mot et à me dire qu'il l'a trouvé car il y a « oi » et « ss ». A de la peine à écrire « s », il écrit « 33 » puis à finalement écrit « qoissno ». A la deuxième reprise, il retrouve le mot et me dit que pour ce faire, il a écouté dans sa cervelle *poi-sson*. Il a écrit « piossno ».

Rubrique 7 : Capacité à mettre en relation des informations – Synthèse des observations sur les items 11, 13 et 14.

11 : Il commente l'album mais seulement un ou deux événements sans faire des liens.

13 : Il a pu dire un récit en tenant compte de tous les personnages.

14 : Il a trouvé une suite de récit cohérente.

Tableau récapitulatif

Numéro	Intitulé de la rubrique	Nombre de point maximum	Nombre de point obtenus/commentaires
1	Projet de lecteur		Michel a une idée des finalités de l'apprentissage de la lecture et en voit des bénéfices immédiats. Il ne sait pas expliquer comment il fait pour apprendre à lire. Il est familiarisé avec le monde des livres
2	Conceptualisation de la langue	10	6,5
3	Connaissance des fonctions des écrits	10	5,5
4	Facteurs linguistiques et encyclopédiques	10	8
5	Lecture d'apprenti	20	12
6	Facteurs de développement des capacités d'identification	10	5,7
7	Capacité à mettre en relation des informations Synthèse des observations des items 11, 13 et 14	Item 11 : 6 Item 13 : 5 Item 14 : 3	Item 11 : 4 Item 13 : 5 Item 14 : 1

Il y a une cohérence dans les résultats de Michel. Il n'y a pas de décalage entre son projet de lecteur et ses compétences en lecture. Il n'y a pas non plus de décalage entre ses compétences en lecture et son comportement de lecteur apprenti. Il atteint un « score » moyennement élevé dans chaque domaine.

3. Le jeu

Avant propos

Ce chapitre traite du jeu : son évolution, ses caractéristiques, son utilité dans le milieu scolaire et certains éléments à prendre en compte lorsqu'un enseignant souhaite l'utiliser comme moyen d'apprentissage. J'ai construit ce chapitre en me basant sur le cours de Mme Tièche Christinat et en m'appuyant sur différentes sources théoriques.

3.1 Historique

Etant donné que mon mémoire est centré sur la lecture par le jeu, je me suis intéressée à savoir d'où vient le jeu et son évolution à travers le temps et la pédagogie. Voici donc un aperçu du jeu de l'Antiquité à nos jours selon De Grandmont (1997).

Dans l'antiquité

Déjà très tôt dans l'histoire de l'humanité le jeu fait partie des activités de l'homme. Aussi, dès les débuts de l'Antiquité, on peut observer un grand besoin d'instruire les élèves au moyen de jeux. D'abord, les jeux sont utilisés dans l'optique d'apprendre un futur métier. Les élèves apprennent la lecture, le calcul et l'éducation générale à travers le jeu, comme par exemple, l'alphabet en biscuit ou en pain. C'est également à cette époque que naît le boulier.

Les Romains appellent les enseignants « les maîtres de jeux » et ces derniers enseignent principalement la grammaire.

Au moyen âge (6ème – 15ème siècle)

Trois faits marquants sont à retenir de l'époque moyenâgeuse :

1) Le christianisme débute et prône l'égalité ainsi que l'abolition de l'esclavage. L'Eglise catholique émergente porte peu d'intérêt à l'instruction et à l'éducation et abolit le jeu dans les us et coutumes des citoyens car il est considéré comme une pratique inutile et donc une perte de temps.

2) Au 12ème siècle, les bénédictins se spécialisent dans les mathématiques, ce qui amène un mouvement de libéralisation ainsi que l'ouverture d'écoles pour les aristocrates. Ces derniers apprennent alors à lire, à écrire et les mathématiques à partir de livres saints écrits en latin.

3) La première fabrique de jouets voit le jour. Cette fabrique de soldats de plombs permit aux enfants et aux chevaliers des les utiliser pour s'amuser alors qu'auparavant, ils étaient destinés uniquement au roi afin d'élaborer des stratégies de guerre.

A la Renaissance

C'est à cette période qu'apparaît le jeu à l'école. Ce sont les jésuites qui le réhabilitent car, pour eux, l'humanisme sert de base aux orientations pédagogiques. La bourgeoisie de cette époque fait opposition à cette idée, mais les jésuites triomphent.

Montaigne et Rabelais contribuent à cette revalorisation du jeu qu'ils considèrent comme indispensable à l'éducation des enfants. A cette période, on ne parle toutefois pas encore de jeux éducatifs ou pédagogiques. Par ailleurs, c'est à cette époque qu'apparaît la couleur dans l'imprimerie. Ceci permet à un moine d'éditer son premier jeu de cartes en couleurs, car il souhaite motiver les élèves chez qui il remarque un manque d'intérêt pour le travail écrit de certains auteurs. Les élèves font tant de progrès qu'on soupçonne l'ingénieux religieux d'être magicien !

A la fin de la Renaissance, les jeux physiques s'associent aux jeux d'esprit. Le jeu commence donc à perdre son côté ludique pour devenir éducatif.

Au 17ème siècle

Le 17ème siècle peut être décrit comme un siècle de grandes innovations en pédagogie. En effet, l'imprimerie en couleurs permet l'essor du jeu de l'oie. On utilise ce jeu comme moyen pédagogique pour enseigner les vertus héroïques du roi Louis XIV et de ses prédécesseurs. Le jeu de l'oie est ensuite utilisé pour étudier la religion, l'héraldisme, les sciences, la grammaire et la géographie. Les jeux de cette époque étant dédiés aux princes, cette nouvelle pédagogie s'appelle donc «pédagogie princière ».

Une pédagogie basée sur l'utilisation du jeu pour enseigner, appelée « pédagogie souriante » voit le jour. Puisque dans cette conception il faut laisser l'enfant jouer, il a fallu consacrer une aire de jeu dans chaque école. Cette aire appelée « cour de récréation » est devenue obligatoire.

Il faut attendre la fin de ce siècle pour que le droit aux jeux éducatifs soit accordé aux filles.

Aux 18ème et 19ème siècles

A cette époque apparaît une invention appelée « bureau typographique ». Elle consiste à faire écrire des mots aux élèves à l'aide de lettres d'imprimerie. Cette invention permet de découvrir le système de fiches, la lecture syllabique et l'enseignement à plus d'un élève à la fois. En effet, l'ancien système qui était dédié à la bourgeoise consistait en un enseignement

individuel. Cette invention est donc un bouleversement des mœurs pédagogiques et c'est sans doute cette dernière qui permet de renforcer l'idée d'étendre l'éducation au peuple, puisqu'il est possible dorénavant d'enseigner à des groupes d'élèves plutôt qu'en individuel.
Le jeu ne connaît pas de nouvel essor, cependant il se voit confirmé dans son statut pédagogique. Il devient donc de moins en moins ludique et gratuit. Il est accepté s'il instruit, renseigne et aide l'élève dans ses apprentissages. A partir de ce moment, le jeu devient pédagogique.
En résumé, les éducateurs de cette époque pensent que le jeu ludique détourne les élèves de leurs apprentissages plutôt que de les y intéresser. Ils l'utilisent donc avec méfiance.

Au 20ème siècle

Dans la première partie de ce siècle, le jeu garde une place à l'école en restant éducatif. En effet, la société privilégie alors les activités organisées et planifiées aux activités ludiques.
Dans les années 50, l'éducation connaît la transformation la plus importante de son histoire puisque l'école devient publique, obligatoire et gratuite. Etant donné que l'éducation prend une place importante, la plupart des nouveaux jeux sont éducatifs et les kits (des mallettes contenant des pièces de jeu, un plan, un mode d'emploi et tous les accessoires nécessaires au jeu) apparaissent.
Les psychologues proposent de nouvelles théories du développement de l'enfant sur lesquelles Fernand Nathan se base pour proposer des jeux éducatifs gradués selon les stades de développement de l'enfant. Les jeux deviennent alors très utilisés et prisés par les enseignants et sont même considérés comme pouvant être utiles en thérapie avec les enfants handicapés physiques ou ayant des difficultés d'apprentissage.
A la suite du premier congrès international sur le jouet, un grand nombre d'écrits sur le jeu se font. Aussi, en 1987, le premier colloque sur le jeu et les apprentissages a lieu. Durant ce dernier, il est discuté de la notion du jeu comme soutien des apprentissages dans tous les milieux de l'enseignement.

3.2 Les différents types de jeux

Il existe une quantité innombrable de jeux. C'est pourquoi j'ai trouvé intéressant de savoir comment il était possible de les classer. A cette fin, j'ai retenu différents sites et auteurs. Premièrement je présente la classification du site « Ludus » :

3.2.1 Le site « Ludus » :

1) Les jeux d'adresse

Ils sont les plus simples à imaginer : jeux de billes, marelle, jeux de tir ou de course sur ordinateur, quilles, fléchettes ... […]

2) Les jeux symboliques

Les jeux de cette catégorie sont les plus connus. Il est possible de les répartir entre :

- jeux de cartes: tarot, belote, bridge ...

- jeux sur plateau: échecs, dames, go, reversi ...

- jeux papier/crayon: bataille navale, morpion ...

[Cette catégorie, quoique de même dénomination, se distingue du jeu symbolique mentionné par Piaget (1974). En effet,] ces jeux sont dits symboliques car leur matériel ne représente rien de particulier (ou il a été tellement stylisé qu'il n'est qu'une lointaine figuration de la réalité comme aux échecs).

3) Les jeux d'émulation

[Ce type de jeu est basé sur la compétition.]

Le principe en est simple : [il met des personnes en concurrence pour] trouver LA solution à partir d'une situation fermée, plus rarement LES bonnes solutions. Il y a donc une émulation (compétition) pour trouver LA solution, ou bien être LE SEUL à trouver la solution ou encore être LE PREMIER à trouver la bonne solution.

Quelques exemples : […]

- les jeux des sept familles et leurs variantes où il faut être le premier à reconstituer des familles définies. […]
- les jeux de l'oie, compétition sur un parcours fermé où il faut arriver le premier. […]

4) Les jeux de simulation

Cette catégorie est la plus riche car la plus complexe.

Le dénominateur commun des jeux de simulation est tout simplement de reproduire une situation problématique, que les joueurs vont essayer de résoudre en tirant le plus grand profit possible (ce qui déterminera l'éventuel gagnant). Le mécanisme reproduit est donc plus complexe ... les règles du jeu aussi.

Contrairement au jeu d'émulation :

- la situation de jeu est beaucoup plus ouverte (les joueurs ont un grand panel d'actions possibles)
- il n'y a pas UNE solution à trouver, mais PLUSIEURS solutions possibles.

- dans certains cas, il n'y a même pas de gagnant.
- le jeu de simulation se réfère à une certaine réalité. (Ludus, 1999)

On peut représenter ces différents types de jeux comme ceci :

	Jeux d'adresse	**Jeux symboliques**
Jeux d'émulation	Le bowling	Trivial Pursuit
Jeux de simulation	La construction d'un château de cartes à deux	Le Verger

Parmi les jeux de simulation, le site « Ludus » distingue les jeux selon leur support ou leur interactions entre joueurs.

Sur le plan du support, quatre types de jeux sont répertoriés :

1 Les jeux de cartes. Leur principal avantage est que tout le matériel de jeu tient dans des cartes : il n'y a plus de plateau de jeu, de pions ... [le Mille Bornes est un bel exemple:] il s'agit de simuler un déplacement en voiture, en évitant les obstacles et en freinant les autres, le tout rien qu'avec des cartes. Ce mode de fonctionnement est extrêmement souple, mais il nécessite des règles astucieuses et bien conçues. […]

2 Les jeux de plateau. […] Leur définition est qu'ils se jouent ... sur un plateau ! Ce plateau représente un espace qu'il faut parcourir et/ou dominer. L'exemple le plus simple est le Monopoly: il faut parcourir un espace symbolisant les artères d'une grande métropole pour y placer des investissements immobiliers. […]

3 Les jeux sur ordinateurs. [Ils] sont devenus une catégorie à part entière. Le principal avantage de la machine est de pouvoir gérer un très grand nombre de paramètres et de ne pas encombrer le jeu avec la gestion des règles. […]

4 Les jeux d'histoire. […] L'appellation "jeu d'histoire" ne désigne pas tous les jeux ayant un rapport avec l'histoire, mais seulement ceux qui reproduisent un conflit armé (une bataille, une escarmouche ou une guerre). […] Ils se jouent sur des plateaux avec des pions (les plateaux sont souvent alors découpés en hexagones), soit avec des figurines sur une belle table couverte de décors (les mouvements sont mesurés à la règle pour remplacer le quadrillage disparu).

[Sur le plan des interactions entre joueurs, deux types de jeux sont mentionnés :]

1 Les jeux coopératifs. [C'est] une catégorie à part de jeux de plateau. Ils reposent sur un principe simple : il faut coopérer pour gagner (alors que la plupart des jeux reposent sur une compétition entre joueurs). […]

2 Les jeux de rôles. […] [Dans ceux-ci,] chaque joueur incarne un personnage précis dans un scénario défini. […] Le jeu de rôles peut se passer de matériel car les interactions entre joueurs et avec le meneur de jeu peuvent se faire seulement à l'oral. (Ludus, 1999)

3.2.2 Selon Caillois (1958).

Cet auteur nous apporte d'autres aspects. Après plusieurs essais, ce dernier a choisi quatre rubriques principales selon la composante la plus présente dans les jeux.

- **Agôn**

Cette rubrique concerne les jeux dans lesquels on retrouve de **la compétition** « …comme un combat où l'égalité des chances est artificiellement créée pour que les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales susceptibles de donner une valeur précise et incontestable au triomphe du vainqueur » (Caillois, 1958, p.50). Bien que l'individu ne compte que sur lui pour vaincre l'adversaire, il est inévitable que l'un ou l'autre des joueurs ait un avantage, par exemple pour celui qui commence la partie aux échecs ou l'équipe qui engage au football.

- **Alea**

Cette rubrique concerne les jeux de **hasard** comme la loterie ou la roulette. A l'opposé de l'agôn, on ne gagne pas sur un adversaire mais sur le destin. Le joueur compte donc sur tout excepté sur lui. La plupart des jeux de cartes combinent ces deux caractéristiques même si souvent l'une est plus présente que l'autre. L'alea a pour fonction d'abolir les supériorités naturelles afin de mettre chacun sur un pied d'égalité.

- **Mimicry**

Cette rubrique concerne les jeux de simulacre, de **« faire semblant »** comme jouer au pirate ou à la maman, de jouer à être quelqu'un ou quelque chose d'autre ou de se faire passer pour tel. « La règle du jeu est unique: elle consiste pour l'acteur à fasciner le spectateur, en évitant qu'une faute conduise celui-ci à refuser l'illusion; elle consiste pour le spectateur à se prêter à l'illusion sans récuser de prime abord le décor, le masque, l'artifice auquel on invite à ajouter foi, pour un temps donné, comme un réel plus réel que réel. » (Caillois, 1958, p.67).

- **Ilinx**

Cette rubrique concerne les jeux de **vertige** comme tourner sur soi ou la balançoire. Il existe deux sortes de vertige. Le premier est physique, comme le fait de tourner sur soi jusqu'à ce que l'on se mette à tituber après l'arrêt. La seconde est un vertige moral, un emportement

soudain de l'individu, comme l'excitation que l'on éprouve en faisant tomber en avalanche la neige d'un toit ou lorsque la tour du *Jenga* s'effondre alors qu'on essaie de retirer une de ses pièces.

Selon Caillois (1958), le jeu est fait d'allégresse et d'improvisation qu'il appelle « paida », comme faire du vacarme. Ce dernier se conjugue avec le goût de la difficulté gratuite qu'il appelle « Ludus », comme faire des mots croisés. A l'intersection se trouve le cerf-volant par exemple.

3.2.3 Selon De Grandmont (1997).

Cette auteure répartit les jeux ainsi :

1) Le jeu ludique

C'est est une activité intrinsèque, c'est-à-dire qu'il fait partie des besoins innés comme manger, dormir, bouger ou apprendre. C'est une activité, spontanée et gratuite, basée sur la joie et le plaisir. Le jeu ludique demande de l'imaginaire et favorise la créativité. Ce sont les joueurs qui créent les règles selon leur envie et sans limitation dans le temps et l'espace.

2) Le jeu éducatif

C'est le premier palier de la pédagogie du jeu où s'établit la structuration des règles. Le jeu éducatif perd du plaisir intrinsèque et tend vers un plaisir extrinsèque. Il est le premier pas vers le jeu structuré. Il permet de contrôler les acquis et d'évaluer les appris. Toutefois, paradoxalement, il devrait être un « jeu », c'est-à-dire, une activité ludique attrayante et distrayante sans contraintes perceptibles tout en étant axé sur les apprentissages. Le jeu éducatif est associé aux connaissances, aux comportements et au plaisir, même si cette dernière caractéristique est diminuée par rapport au jeu ludique. Il permet de développer des connaissances en dissimulant l'effort aux élèves et permet d'observer les comportements de ces derniers. Il vise l'apprentissage. L'élève n'a donc pas besoin de connaissances préalables ou spécifiques pour jouer. En effet, ses expériences antérieures, ses explorations multiples et son degré de maturité suffisent.

3) Le jeu pédagogique

C'est le second palier de la pédagogie du jeu, celui-ci vise à vérifier les connaissances du joueur. Contrairement au jeu éducatif, l'élève doit avoir acquis des notions et des concepts préalables pour entreprendre un jeu pédagogique. Il est axé sur le devoir d'apprendre et possède une structure préétablie, sans variante, externe au joueur. Il génère habituellement un apprentissage précis et fait appel aux connaissances des joueurs. Le plaisir intrinsèque

est moindre. En terme d'apprentissage, le jeu pédagogique fait appel à la pensée convergente (demande une certaine logique et demande à trouver LA bonne réponse) et sert à tester des habiletés apprises et leur généralisation. Le plaisir est celui de la performance.

3.3 Les attributs du jeu

Je me suis intéressée à savoir comment différents auteurs voient le jeu, quels en sont ses attributs et ses caractéristiques pour pouvoir être considéré comme tel.
Dans leur définition du jeu, Brougère (1995), Caillois (1958) et De Grandmont (1997) ont des idées communes. Pour ces trois auteurs le jeu est une activité **incertaine**, ce qui est d'ailleurs pour Brougère le moteur du jeu. Ainsi, il n'est jamais deux fois pareil, on ne sait jamais à l'avance comment il va se dérouler et comment il va se terminer. Pour Caillois et De Grandmont c'est une activité **libre**. En effet, si le joueur est obligé de jouer, l'activité perd sa nature divertissante. Pour Caillois et Brougère le jeu est une **fiction**, en jouant on se coupe de la vie courante ; cependant ce dernier rajoute l'idée d'une fiction « réelle » puisque bien que le jeu soit fictif, le joueur s'y investit avec autant de sérieux que dans la réalité. Ces deux auteurs qualifient également le jeu d'activité **réglée**. Les règles sont indispensables pour la structuration du jeu. Aussi, pour un instant, c'est une législation nouvelle qui compte et les lois ordinaires sont suspendues. Contrairement à ces deux auteurs, De Grandmont qualifie le jeu d'activité **spontanée**, sans règles préétablies.
Chaque auteur attribue des qualificatifs que les autres ne partagent pas. Ainsi, selon Caillois (1958), le jeu doit aussi être une activité **séparée,** circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance et une activité **improductive, qui** ne crée ni bien, ni richesse et qui aboutit à une situation identique à celle du début de la partie. Selon De Grandmont (1997), le jeu est également un acte **total,** faisant appel à tout l'être et une activité **qui fait appel à la motivation intrinsèque**. Brougère (1995) rappelle les caractéristiques **d'adhésion,** de **frivolité** et de **créativité**. En effet il n'y a jeu que si le joueur décide de son plein gré et que le jeu n'entraîne aucune conséquence sur la réalité. Aussi, le jeu amène le joueur à faire des propositions, à être plus créatif, à se surpasser.

3.4 Le jeu : un moyen d'apprentissage

Dans notre société actuelle, le jeu est plus perçu comme un loisir qu'un moyen d'apprentissage. Parallèlement, les apprentissages scolaires font plus référence à un effort et du travail qu'à un loisir. De ce fait, dans les écoles, le jeu est utilisé uniquement au niveau du primaire et surtout pour les mathématiques. Il est ainsi souvent utilisé pour combler un

moment vide, par exemple lorsqu'un élève a fini une activité avant les autres, il peut faire un jeu. Je pense qu'en effet le jeu est distrayant et qu'il est agréable de le pratiquer pendant les loisirs, cependant c'est également un moyen d'acquérir des compétences, y compris des compétences scolaires. J'ai donc recherché dans divers ouvrages des théories qui appuient cette idée.

Pour De Grandmont (1997), le jeu met à contribution la personnalité dans son entier et permet de travailler la coopération, la métacognition, de mieux se connaître et de mieux élaborer son monde extérieur. Un élément important à retenir également est qu'il dynamise le besoin d'apprendre. Brougère (1995) relève également une vertu du jeu essentielle à l'enseignement : le fait d'apprivoiser l'échec par la répétition d'expériences qui mènent au succès. En effet, les élèves et plus particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé sont souvent confrontés à l'échec. Le jeu leur permet de ne plus le voir comme quelque chose de définitif ou rabaissant mais comme un obstacle à franchir pour aller plus loin.

Dans le cours suivi à la HEP, Ch. Tièche Christinat a défini les vertus du jeu comme moyen d'apprentissage. Il permet entre autre de :

- se rendre compte tant de son ignorance que de ses connaissances, constat qui est nécessaire à l'élève et important pour pouvoir entrer en apprentissage (ou adopter une posture d'apprenant). En effet, être conscient de ses connaissances permet à l'élève de gagner de l'estime de soi. Prendre conscience de ses lacunes est plus délicat mais le jeu permet de le faire en douceur voire de manière amusante.

- produire du sens. Ce qui est nécessaire à la motivation, à la stabilisation et à la construction des connaissances.

- affronter une nouvelle situation. Ceci est souvent source de stress voire d'angoisse pour les élèves en difficulté. C'est donc une manière douce d'apprendre à s'y confronter puisque ceci fait partie de leur quotidien.

- travailler de nombreuses exigences: la concentration, la socialisation, l'écoute de soi et des autres, la maîtrise des pulsions ; qui sont nécessaires à une bonne évolution de l'élève.

Il ressort de ce sous-chapitre que le jeu est un réel moyen d'apprentissage. Cependant, comme tout moyen, il dépend de la manière dont on le « pense » et dont on le met en place. Je me suis donc intéressée aux éléments auxquels l'enseignant doit prêter attention.

3.5 Utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage

Les jeux utilisés en classe mènent soit à engranger des connaissances déclaratives, c'est-à-dire qu'ils servent à reproduire, exercer ou répéter, soit ils travaillent des connaissances procédurales, c'est-à-dire le fait de comprendre des mécanismes. Les élèves se trouvent ainsi confrontés à un problème et ils vont devoir mettre en œuvre des connaissances ou en construire de nouvelles pour jouer la partie, voire pour la gagner. Il faut donc être attentif à l'objectif visé afin d'adapter la manière d'utiliser un jeu ou de choisir le jeu lui-même.
L'utilisation du jeu comme moyen pédagogique suppose que l'enseignant évite un certain nombre de pièges. Par exemple le jeu pédagogique doit être ludique sans tomber dans le simplisme afin qu'il remplisse son rôle. Il faut également garder en tête qu'un jeu très réaliste est souvent peu jouable et inversement.
Un jeu est rentable pédagogiquement s'il permet de faire comprendre au plus grand nombre des notions obscures, s'il amène les élèves à travailler davantage ou s'il permet de se poser davantage de questions qu'une autre méthode.
D'après De Grandmont (1997) il faut éviter certains pièges comme le fait d'utiliser le jeu éducatif comme une fin en soi avec un but défini comme : faire des synthèses de certains apprentissages ou vérifier les appris ou les acquis. En effet, utilisé ainsi le jeu perd son pouvoir ludique au profit d'un matériel didactique. Un autre piège est de l'utiliser sous de faux prétextes comme apprendre de nouvelles connaissances au lieu de le laisser accomplir sa fonction première qui est de créer un climat de plaisir. Le jeu éducatif sert au pédagogue à observer les comportements spontanés. Dans un deuxième temps, le pédagogue peut modifier le contexte afin de favoriser l'acquisition de notions et de concepts. C'est plus l'objet de l'action du joueur qui fait le jeu éducatif, que l'action même du joueur. C'est pourquoi il est important d'avoir des objets multi-vocationnels afin que l'objectif visé soit imperceptible pour l'élève. Une des limites du jeu éducatif est qu'il est structuré ce qui amène à trouver Ceci donne au jeu un caractère répétitif qui amène un sentiment de lassitude. Dans ce cas tout le plaisir intrinsèque se perd. Ceci correspond aux jeux d'émulation cités plus haut, comme le Trivial Pursuit.

Ch. Tièche Christinat souligne que :

> Le jeu n'est souvent que prétexte à engager des actions pédagogiques et le travail du maître se situe dans :
> - le choix du jeu
> - la relation pédagogique
> - le dialogue instauré

- la prise en compte des erreurs et leur banalisation
- la verbalisation
- l'explicite des actions menées par le joueur
- la réflexion métacognitive
- les interactions
- la dimension du réseau d'aide » (Tièche, 2010).

Ces actions sont essentielles, sans celles-ci, le jeu devient purement ludique et remplit donc peu la fonction pédagogique recherchée dans l'enseignement.

Toujours selon Mme Tièche Christinat, l'utilisation des jeux comme moyen d'apprentissage comporte quelques difficultés :

- le jeu ne doit pas se muer en simple recette, mais s'inscrire dans un projet.
- le décalage entre les différents modes d'enseignement auxquels l'élève est soumis.
- la gestion du temps.
- l'usage de jeux doit faire appel à des connaissances déclaratives **et** à des connaissances procédurales.
- l'adaptation des jeux. (Tièche, 2010).

En effet, comme tout acte pédagogique il faut que celui-ci ait un sens, sans quoi l'élève ne peut pas faire de lien afin de s'approprier l'apprentissage qu'il est en train de faire. Aussi, le jeu est un moyen particulièrement différents des autres modes d'enseignement c'est pourquoi il demande une organisation différente et inhabituelle qui exige une réflexion didactique.

3.6 Conclusion

L'histoire nous fait voir que, depuis l'Antiquité, l'Homme utilise le jeu pour instruire, en plus de divertir. On peut également remarquer que l'utilisation des jeux comme moyen pédagogique peut être extrêmement bénéfique mais demande une réflexion et une préparation bien spécifique. En effet, divers types de jeux existent et chacun amène différents bénéfices. Il est donc nécessaire d'analyser le jeu afin de s'assurer qu'il permettra de travailler les compétences souhaitées de manière attrayante.

4. La lecture

Ce chapitre traite de la lecture, de la manière dont on devient lecteur. Je me suis vite aperçue qu'il n'y a pas de réponses toutes faites. Afin d'avoir une idée globale des éléments essentiels dont il faut tenir compte pour l'apprentissage de la lecture, j'ai relevé le point de vue de A. Ouzoulias, étant donné que je suis partie du bilan M.E.D.I.A.L. dont il est l'auteur. J'ai ensuite fait des relations avec les théories de différents auteurs. Puis j'ai centré mes recherches sur des notions plus spécifiques de la lecture en rapport aux jeux choisis pour la partie pratique de ce mémoire ainsi qu'aux éléments observés lors de ces jeux.
Pour ce mémoire j'ai axé mes recherches sur les composantes de l'écrit de la lettre au mot car je ne suis pas allé plus loin dans la partie pratique, je ne développe donc pas la théorie sur la phrase et le texte.

4.1 Les composantes de la lecture

Comme nous l'avons vu dans le chapitre concernant M.E.D.I.A.L., Ouzoulias (2004b) ne prend pas uniquement **le savoir-faire** en considération, il met en avant l'importance de **la compréhension** en lecture. Le déchiffrage est le moyen, mais la compréhension est le but. En plus de ces éléments, Ouzoulias relève également l'importance pour l'élève **d'avoir un projet de lecteur**, c'est-à-dire qu'il doit savoir pourquoi il lit, comment il lit, être familiarisé avec les livres ainsi que **pouvoir mettre en relation les informations.**

En lien avec Ouzoulias (2004b), Köhler et Martin (2002), parlent également de certains éléments de savoir-faire et de la compréhension des textes mais ne mentionnent pas les autres éléments. Goigoux & Cèbe (2006) ajoutent **la capacité de production de mots et de textes.** Cependant, ils ne parlent pas du projet de lecteur, ni de la conception de l'élève de l'apprentissage de la lecture. Pour Chauveau & Rogovas-Chauveau (1998), la lecture dépend du décodage, un des éléments du savoir-faire décrit par Ouzoulias, de la compréhension des textes et il ajoute **la compétence textuelle,** c'est-à-dire la capacité à être un explorateur de texte, de développer une stratégie afin de coordonner tous les procédés que demande la lecture comme le déchiffrage, l'utilisation du contexte linguistique ou encore l'anticipation lexicale.
Selon Giasson (2005) le lecteur doit tenir compte du contexte dans lequel le texte se situe. *Le lecteur* interagit donc avec *le texte* et *le contexte*. *Le lecteur* met en œuvre des

connaissances; celles-ci renvoient à ce que le lecteur est. Elles renvoient à sa personne. Deux structures sont employées lors de la lecture :

- *Les structures cognitives*, qui sont les connaissances que le lecteur a sur la langue: *phonologiques* (connaissance qui concerne les sons de la langue, son + graphème), *syntaxiques* (connaissance qui concerne l'organisation des mots de la phrase), *sémantiques* (savoir faire du sens avec ce qu'on lit), ***pragmatiques*** (savoir à quel moment recourir à tel niveau de langue).
- *Les structures affectives*, qui sont les intérêts que chacun a pour certaines lectures. Ceci intervient dans la compréhension d'un texte. Par exemple, un jeune adolescent sera certainement plus intéressé pas les magazines de motos que ceux de tricots.

Le lecteur doit opérationnaliser des connaissances, ces dernières renvoient à ce que le lecteur fait. Le lecteur met en route cinq processus simultanément :

- *les microprocessus :* ils servent à comprendre le contenu d'une phrase.
- *les processus d'intégration*: pour construire un processus d'intégration, on utilise les référents, les connecteurs (donc, et) et les mots qui relient et on fait des inférences fondées sur les schémas. Par ex : repérer le référent puis comprendre de qui on parle. (*il* est le référent de *Jean*).
- *les macroprocessus*: être capable de dire, de raconter ce qu'il y a dans le texte. Pouvoir faire le résumé et utiliser la structure du texte.
- *les processus d'élaboration*: ils permettent de faire des prédictions (hypothèses). On donne une réponse affective au livre: le lecteur fait le lien avec ses connaissances. (Ex. je pleure, je ris.)
- *les processus métacognitifs*: être conscient de ne pas avoir compris: relire le texte. Le lecteur est capable de se regarder en train de lire.

Tous ces processus se font inconsciemment; le fait de les décortiquer permet de cibler les difficultés et de mettre en œuvre des stratégies. Les processus peuvent à ce moment-là nous aider.

Le deuxième élément à prendre en compte selon Giasson (2005) est *le texte*. Selon elle, pour le comprendre, la structure textuelle est importante. Trois éléments sont essentiels dans **le texte** : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu.

Le troisième élément à prendre en compte est ***le contexte***. L'auteur en distingue trois : psychologique (mal aux dents, tristesse, joie), social (seul, ensemble), physique (bruit, confort).

Les structures cognitives décrites par Giasson (2005) rejoignent ce que dit Ouzoulias (2004b) à propos du savoir-faire et de la compréhension, bien que ce dernier auteur ne parle pas des connaissances pragmatiques. Les structures affectives ne sont pas mentionnées par Ouzoulias, mais on peut les mettre en parallèle au projet de lecteur. En effet, celles-ci sont reliées à l'intérêt du lecteur donc au sens que le lecteur met à la lecture.
Les macroprocessus et les processus d'élaboration sont similaires à ce que Ouzoulias appelle la capacité de mettre en relation les informations. L*es processus métacognitifs* que Giasson décrit, Ouzoulias en parle dans la conception de l'apprentissage de la lecture. Cependant cet auteur ne parle ni des *processus d'intégration,* ni du texte ni du contexte.

Il est intéressant de voir les différentes perceptions que peuvent avoir les auteurs face à la lecture. On peut relever que Ouzoulias a un regard très complet sur la lecture tout comme Giasson. Les autres auteurs apportent une liste plus succincte d'éléments mais en amènent toutefois certains qui ne sont pas mentionnés pas ces derniers. Les points communs à chacun de ces auteurs sont certains éléments du savoir-faire (la correspondance phonème graphème et la conscience phonique) et la compréhension des mots et des textes. Il ressort de ces théories que la lecture mobilise toute la personne, ce qui est un point commun avec le jeu.
A travers ces diverses théories nous pouvons relever les points comme étant essentiels à la lecture :
- Le savoir-faire (éléments des rubriques 2,3, 4 et 6 de M.E.D.I.A.L.)
- la compréhension
- le projet de lecteur
- la capacité de mettre en relation des informations
- la capacité de production de mots et de textes
- la compétence textuelle
- les connaissances pragmatiques
- les processus d'intégration
- le texte
- le contexte

4.2 Trois approches de l'apprentissage de la lecture :

Chauveau (1998) parle également de deux modèles psycholinguistiques classiques existants. Le premier est linéaire et suit un ordre précis. Il va de bas en haut (bottom-up). Il part de la perception des lettres (graphèmes) pour faire le lien avec le son correspondant (phonème). Ceux-ci sont assemblés en unités lexicales (syllabes ou morphèmes), puis en mots, puis en phrases pour terminer par y mettre du sens. Le deuxième va de haut en bas (top-down). Il part du raisonnement, de la mobilisation des connaissances, les prédictions sémantiques, l'utilisation du contexte ou encore la formulation d'hypothèses pour ensuite passer au déchiffrage.
Ces deux modèles sont extrêmes. Pour lire un texte, le lecteur expert fait appel aux processus décrits dans les deux modèles. En effet, il faut pouvoir décoder tout en comprenant la signification. Lors de la lecture il y a un va et vient entre ces deux pôles. On devient un réel lecteur au moment où l'on cesse de se focaliser sur le déchiffrage pour s'intéresser au contenu. Le manque de connaissance dans la correspondance phonème-graphème est bien sûr un grand obstacle pour parvenir au savoir-lire. Mais l'utilisation exclusive de ces procédures est également un handicap.

Selon ces deux modèles psycholinguistiques, Giasson (2005), décrit trois approches utilisées dans l'enseignement de la lecture :

- **L'approche synthétique** : Elle part des unités les plus petites pour aller vers les plus grandes. L'élève apprend les phonèmes qu'il assemble en syllabes pour en faire des mots. Dans cette approche l'accent est mis sur le décodage. Plusieurs approches découlent de celle-ci. **L'approche alphabétique** qui part de la lettre, **l'approche phonétique** qui part du phonème, **l'approche syllabique** qui part de la syllabe et **l'approche morphémique** qui part du morphème.

- **L'approche globale** : Elle est l'inverse de la première. Elle part des grandes unités pour aller vers les plus petites. L'élève apprend le mot, puis y découvre les syllabes et les phonèmes qui le constituent. Cette méthode met l'accent sur le sens de la lecture afin de stimuler l'intérêt de l'enfant.

- **L'approche mixte** : Comme son nom l'indique, elle propose les deux démarches ci-dessus, selon le besoin des élèves.

4.3 Notre système d'écriture et certains termes spécifiques

Le système d'écriture de la langue française est un système alphabétique : la combinaison de 26 lettres permet de créer des milliers de mots. La langue française est ce qui s'appelle une langue opaque car on ne lit pas toujours les mots comme ils s'écrivent, par exemple les lettres *e-n-t* de *mang**ent*** ne se prononcent pas [ã]. De plus, un son peut s'écrire de différentes manières. Le son [o] peut s'écrire *eau, au, o, ô,*…. Par contre la lettre *o* peut se prononcer différemment dans *robe* ou dans *dos selon les régions*. Différents termes sont utilisés lors de l'apprentissage de la lecture, en voici une liste non exhaustive:

Le phonème: c'est une unité sonore. Par exemple, dans le mot bol il y a trois phonèmes [b] [ɔ] [l]. Il est impossible de décomposer ces sons en unités plus petites.

La phonologie : « c'est le système de représentation grâce auquel tous les membres de l'espèce humaine produisent et mémorisent un nombre indéfini de mots en n'utilisant que quelques douzaines d'éléments abstraits et dénués de signification, les phonèmes » (Rieben et Perfetti, 1989, p.25).

Le graphème: c'est une lettre ou une suite de lettres qui correspondent à un phonème. Par exemple, le phonème [ã] peut se transcrire par les graphèmes *an, am, en, em*.

La correspondance graphème-phonème: c'est la manière dont se prononce un graphème dans un mot. Par exemple, pour décoder le mot rat, il faut savoir comment se prononcent les graphèmes *r* et *at*.

La syllabe: c'est une combinaison de phonèmes qui contient deux parties : l'attaque et la rime. Cette dernière contient la voyelle et éventuellement la consonne qui la suit, par exemple *on*. L'attaque est constituée par la consonne qui précède la voyelle. Par exemple *b*. La syllabe sera donc *bon*.

Le morphème: c'est la plus petite unité linguistique ayant une forme et un sens.

Le signifié: c'est la chose que l'on désigne, le concept, l'image.

Le signifiant: c'est le moyen par lequel on désigne la chose, les sons, les phonèmes et les graphèmes.

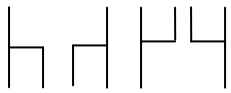
Par exemple : Le mot « chat » est le signifiant s'il est prononcé ou écrit. Le chat en lui-même est le signifié.

4.4 Les valeurs des lettres

Les lettres ont différentes valeurs. Il y a entre autre la valeur de base qui est le son que la lettre transcrit le plus souvent et la valeur de position qui correspond à un autre son que cette lettre transcrit généralement, selon où elle se situe dans le mot.

4.5 La conception de la lecture et de l'écriture

Chauveau (1998) explique que ce n'est pas parce que l'enfant est familiarisé avec la lecture et l'écriture qu'il comprend ce qu'elles sont. Il donne des exemples de difficultés conceptuelles auxquelles sont confrontés les apprentis lecteurs. Un des exemples est que si les dessins ci-dessous sont présentés à l'enfant, il doit reconnaître que c'est toujours le même objet, une chaise. Il doit également se rendre compte que le sens des petites barres ne changent pas l'objet, c'est toujours une chaise.



Cependant si les dessins de lettres ci-dessous sont présentés à l'enfant, « d'un point de vue grapho-perceptif, c'est la même situation. Et pourtant, l'enfant doit comprendre qu'il y a quatre objets (b,d,p,q) et que la position de la barre l ou du rond o modifie complètement la nature de l'objet » (Chauveau, 1998, p.65)

b d p q

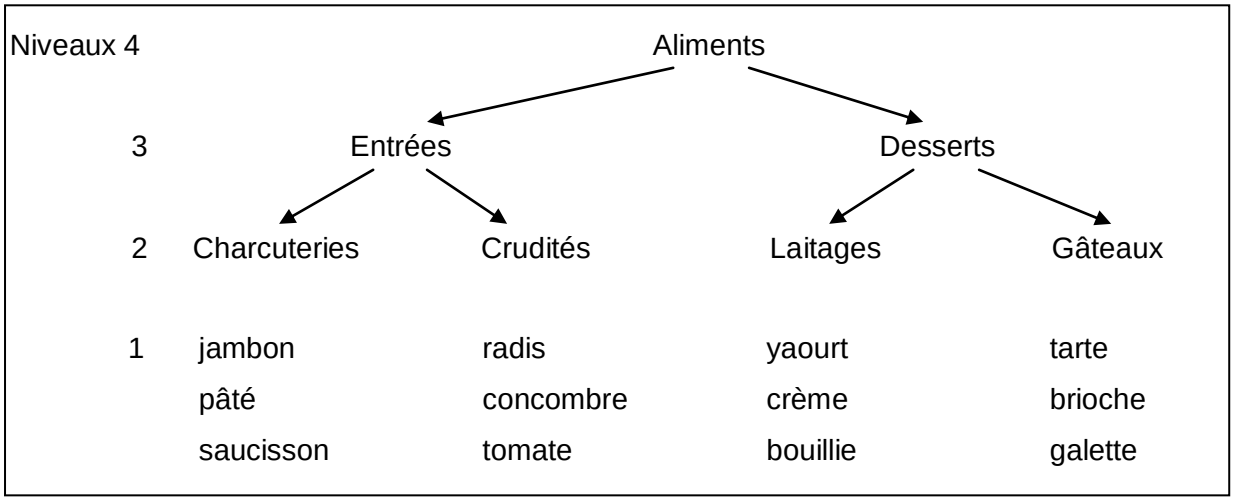
Ceci est un exemple parmi d'autres qui démontre la complexité de l'apprentissage de la lecture.

4.6 Le vocabulaire

Comme nous avons pu le voir plus haut, le vocabulaire est un des éléments essentiels à la lecture. Je me suis donc intéressée à savoir le nombre de mots qu'un enfant de l'âge de l'élève avec qui j'ai effectué les jeux a dans son vocabulaire. Selon Lieury (1997) le développement du langage varie en fonction des enfants. Cependant une estimation est faite en fonction de l'âge de l'enfant. Un enfant de neuf ans, a approximativement un vocabulaire qui s'étend à 5000 mots.

4.7 La sémantique et la catégorisation

La sémantique est le domaine de la linguistique qui étudie la signification.
Selon Lieury (1997) les catégories participent à l'organisation sémantique. Lieury donne l'exemple de quatre niveaux de catégories :



(Braumaud du Boucheron, 1981, cité par Lieury, 1997, p.165)

Un enfant de quatre-cinq ans pourra facilement trouver un intrus parmi des éléments dont le niveau 4 n'est pas commun par exemple : yaourt-crème-voiture. Les deux premiers sont des aliments alors que le dernier est un moyen de transport. Par contre, ce n'est que vers sept-huit ans qu'un enfant pourra trouver l'intrus dans une liste de mots dont le niveau 3 est commun, par exemple : yaourt-crème-brioche. Ce sont tous des desserts mais les deux premier sont des laitages alors que le troisième est un gâteau.

4.8 Le développement métalinguistique

Voici la définition de la métalinguistique selon Gombert (1990) :

> Métalangage ou activités métalinguistiques : sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'activités métaphonologiques), syntaxique (activités

métasyntaxiques), sémantique (activités métasémantiques) ou pragmatique (activités métapragmatiques). (p.27)

Selon Gombert (1990), l'identification des phonèmes est beaucoup plus difficile que celle des syllabes. En effet, la syllabe est considérée comme l'unité naturelle de la segmentation alors que le phonème demande une décomposition de celle-ci.

Une étude de Liberman (1973) a été faite sur la discrimination métaphonologique de la syllabe. Elle consiste à demander à des enfants de cinq à sept ans de répéter des mots comportant plusieurs syllabes et de taper le nombre qu'il en comporte. Il y a d'abord une phase d'entraînement qui comporte 12 essais, puis la phase expérimentale qui comporte 42 essais. Lorsque les enfants font une erreur, elle est corrigée de manière explicite. Lorsque six essais consécutifs sont réussis, l'épreuve est considérée comme réussie. Les taux de réussites sont de 48% à six ans et 90% à sept ans. Les taux de réussite correspondant aux succès de l'épreuve dès les six premiers essais sont de 16% pour les enfants de six ans et 50% pour les enfants de sept ans.

Liberman (1973) a effectué une étude par rapport à la discrimination consciente des phonèmes sur le même modèle que celui du dénombrement des syllabes. Des enfants de cinq à sept ans répètent une syllabe ou un mot d'une syllabe et tape le nombre de phonème qu'il contient. Pour six essais consécutifs passés avec succès, le taux de réussite est de 17% à six ans et 70% à sept ans. Aucun des enfants n'a réussi l'épreuve dès les six premiers essais. Le dénombrement des phonèmes n'est possible que relativement tard par rapport à celui des syllabes.

Des études ont également été faites par rapport à l'identification métaphonologique des phonèmes. Il est demandé aux enfants d'identifier les phonèmes d'une syllabe. Il ressort de ces études que l'apparition de cette compétence est plus tardive que celle du dénombrement des phonèmes.

La conscience métaphonologique influence l'orthographe. Par exemple un enfant peut penser que *Jill* commence par *d*.

4.9 Les capacités métaphonologiques en lien avec l'apprentissage de la lecture

D'après Gombert (1990), pour certains auteurs, l'analyse phonémique est une conséquence de l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique. Aussi, lors d'un exercice de permutation de phonèmes, les enfants qui apprennent à lire par le biais d'une méthode globale ont des résultats plus faibles que ceux qui l'apprennent par le biais d'une méthode syllabique. Par contre les résultats sont identiques entre les deux groupes lorsqu'il s'agit de

permuter des syllabes. Cependant, selon cet auteur, l'idée que la capacité métaphonologique soit une simple conséquence de l'apprentissage de la lecture n'est pas tout à fait correcte mais il lui semble plus juste de dire, comme Morais (1979), que cette capacité est une conséquence de la lecture parce que c'en est un prérequis. Les premières conduites de lecteur et les premiers comportements métaphonologiques apparaissent généralement de manière simultanée, ce qui laisse penser que ces deux items touchent un même champ de compétence et donc, ce qui permet d'améliorer l'un, améliore également l'autre. Par exemple, l'exercice d'épeler un mot, améliore la capacité phonémique et les conduites de lecture. Des travaux montrent que la capacité métaphonologique à segmenter est un bon prédicteur des performances de lecture ultérieures. Cette capacité est donc clairement un facteur facilitant pour l'apprentissage de la lecture.

4.10 L'écriture dans l'apprentissage de la lecture

La lecture et l'écriture sont indissociables. En effet, lorsqu'on écrit, on lit « dans notre tête » et lorsqu'on lit, c'est de l'écrit. La lecture est du décodage alors que l'écriture est de l'encodage.

> L'apprentissage de la lecture et l'écriture des mots est un point important du développement du langage parce que ces apprentissages influencent largement les compétences et le fonctionnement linguistiques. Au cours de ces apprentissages, l'écriture pénètre l'esprit de l'élève et influence la façon dont celui-ci perçoit et traite le langage parlé. Apprendre comment l'écriture reflète la parole améliore la prise de conscience des constituants phonémiques du langage, ainsi que la capacité à les manipuler. Connaître l'orthographe d'un mot donné procure un symbole visuel de la façon dont il doit être prononcé. Ce symbole est conservé en mémoire et influence la façon dont les sons des mots sont conceptualisés, ainsi que la façon dont les relations entre mots sont traitées. En conséquence, l'étude de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas seulement importante en raison des applications pédagogiques pratiques, mais peut aussi permettre de clarifier notre compréhension du développement du mécanisme de traitement de l'information linguistique…Apprendre à reconnaître et à orthographier les mots est un élément fondamental de l'acquisition de la langue écrite. (Rieben et Perfetti, 1989, pp.126-127).

Cette longue citation révèle l'importance de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.

4.11 Conclusion

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons constater que plusieurs apprentissages sont à faire simultanément pour devenir lecteur. L'apprentissage de la lecture est un sujet intéressant et un apprentissage très complexe au vu de tous les paramètres à prendre en compte. Le nombre conséquent de théories existants sur ce sujet confirment cette idée.

5. Analyses à priori des jeux

Pour choisir les jeux dont j'aurai besoin pour travailler les compétences nécessaires à la lecture que Michel doit exercer, je me suis basée sur les objectifs en lien avec la synthèse du bilan, c'est-à-dire :

- le rendre conscient de la manière dont il s'y prend pour apprendre à lire.
- le familiariser avec le repérage de l'auteur, de l'illustrateur et des différentes écritures dans un livre.
- affiner la notion de quantité oral-écrit (mots).
- travailler la segmentation de l'écrit.
- travailler sur les termes *mot*, *majuscule, phrase* et *ligne (connaissance du langage technique)*.
- travailler l'élaboration de récit.
- le familiariser avec divers écrits.
- développer sa connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes.
- développer des stratégies : lire en s'appuyant sur l'image et en essayant de deviner.
- développer son lexique initial.
- travailler la conscience phonique des syllabes.
- exercer la capacité à mettre en relation des informations.

Je me suis également basée sur un élément théorique mentionné dans le chapitre 4, c'est-à-dire, la capacité de production de mots. Les autres éléments sont déjà mentionnés ci-dessus ou concernent le texte.

J'ai donc cherché des jeux qui travaillent ces compétences. Etant données qu'elles étaient nombreuses, il n'était pas possible de toutes les travailler dans un seul jeu.

Lorsque j'ai établi les règles des jeux (voir annexes), je me suis basée sur les règles déjà existantes et j'y ai apporté quelques modifications afin de les adapter au contexte, comme le nombre de joueur (puisque les jeux pour deux joueurs sont peu nombreux) ou le déséquilibre de compétences entre l'élève et moi. A cet égard, De Grandmont (1997) distingue les modifications des transformations : ces premières apportent des changements superficiels au jeu, qui le touchent de manière aléatoire alors que les secondes amènent des changements majeurs au jeu, qui le touchent de manière profonde et permanente.

5.1 Analyse à priori du jeu *Vocabulon*

Type de jeu

C'est un jeu symbolique, d'émulation et de plateau (selon le site Ludus) ou éducatif (selon N. de Grandmont).

Les aspects

Ce jeu comporte de l'aléa (selon Caillois), en effet, deux paquets de cartes-mots qui ne correspondent à aucun des deux plateaux sont dans le jeu. Il comporte également un peu de vertige lorsqu'on vérifie si la carte tirée correspond à notre plateau et de la compétition. Il ne comporte pas de simulacre.

Les approches de la lecture

Ce jeu permet de travailler chaque approche de la lecture. En effet, l'élève peu lire les mots avec l'approche synthétique comme l'approche globale ou mixte.

Compétences demandées

- reconnaissance des couleurs.

Compétences exercées et qu'il permet d'acquérir

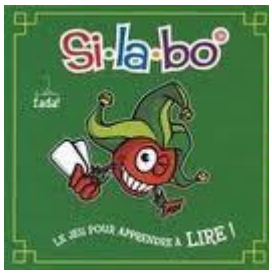
- identification des couleurs.
- vocabulaire.
- reconnaissance des images.
- exercer la coordination du décodage des mots.
- se référer plus à l'image.
- entraîner la correspondance phonème-graphème.
- travailler le terme *mot* grâce à mon intervention (ex : que veut dire ce mot ? tu connais ce mot ?).
- développer son lexique.
- travailler la conscience phonique de syllabes.
- stratégie : que l'enfant s'appuie sur l'image.
- lecture.
- logique : décider si cette carte est intéressante ou pas.
  repérer où est la carte.

Les objectifs pédagogiques visés selon le bilan M.E.D.I.A.L et la théorie du chapitre 4

Les objectifs visés par ce jeu sont que l'élève:

- enrichisse son vocabulaire.
- se réfère plus à l'image.
- entraîne la correspondance phonème-graphème.
- travaille le terme *mot* grâce à mon intervention (ex : que veut dire ce mot ? tu connais ce mot ?).
- développe son lexique.
- travaille la conscience phonique de syllabes.
- travaille la catégorisation.

5.2 Analyse à priori du jeu *Si-la-bo*



Type de jeu

C'est un jeu symbolique, d'émulation et de cartes (selon le site Ludus) ou éducatif (selon N. de Grandmont).

Les aspects

Selon Caillois ce jeu comporte de l'aléa étant donné le hasard des cartes reçues par chacun des joueurs et de celles qui constituent la pioche, ainsi que des cartes demandées à notre adversaire. Il comporte également du vertige et de la compétition. Il ne comporte pas de simulacre.

Les approches de la lecture

Ce jeu permet de travailler chaque approche de la lecture. En effet, l'élève peu lire les mots avec l'approche synthétique comme l'approche globale ou mixte. Cependant, étant donné que la première syllabe est inscrite en caractère plus épais et séparément, le lecteur est influencé par l'approche syllabique.

Compétences demandées

- la fusion syllabique.

- compter jusqu'à six.

Compétences exercées et qu'il permet d'acquérir

- identification de syllabes (car peut s'aider des couleurs).
- travailler la conscience phonique des syllabes.
- développer des stratégies : lire en s'appuyant sur l'image et en essayant de deviner.
- développer son lexique initial.
- Lecture + logique: identifier quelle(s) carte(s) il lui manque.
- logique : repérer la famille dans laquelle il nous manque le moins de cartes pour former une famille au plus vite.
- mémorisation-logique :

- se souvenir des cartes qu'on a demandées à l'autre et qu'il n'avait pas pour ne pas perdre du temps.
- se souvenir des cartes qu'il manque à l'autre pour peut-être former une famille qu'il cherche à former.

Les objectifs pédagogiques selon le bilan M.E.D.I.A.L et la théorie du chapitre 4

Les objectifs visés par ce jeu sont que l'élève:

- exerce l'identification de syllabes.
- entraîne la lecture par syllabe et de manière générale.
- développe des stratégies : lire en s'appuyant sur l'image et en essayant de deviner.
- développe son lexique initial.
- développe la conscience phonique des syllabes.

5.3 Analyse à priori du jeu *Tai chi chuan*

Type de jeu

C'est un jeu symbolique, d'émulation et de cartes (selon le site Ludus) ou éducatif (selon N. de Grandmont).

Les aspects

Selon Caillois ce jeu comporte de l'aléa puisque les cartes sont retournées. Il comporte également du vertige lorsqu'il faut trouver un mot le plus vite possible lors du défi et de la compétition. Il ne comporte pas de simulacre.

Compétences demandées

- vocabulaire (avoir un stock lexical).
- avoir une certaine connaissance des correspondances phonème-graphème.

Compétences exercées et qu'il permet d'acquérir

- de vocabulaire (agrandir son « stock »).
- connaissance des correspondances phonème-graphème.
- enrichir son vocabulaire.
- travailler sur les termes *mot.*
- travailler la conscience phonique des syllabes.
- stratégie :

- s'arrêter s'il est difficile de trouver des mots avec les lettres tirées.
- défier ou non selon la difficulté des mots à trouver.

Les objectifs pédagogiques selon le bilan M.E.D.I.A.L et la théorie du chapitre 4

Les objectifs visés par ce jeu sont que l'élève:

- exerce la correspondance phonème-graphème.
- enrichisse son vocabulaire.
- travaille sur le terme *mot.*
- travaille la conscience phonique des syllabes.

5.4 Analyse à priori du jeu *Tic Tac Boum Junior*

Type de jeu

C'est un jeu symbolique, d'émulation et de cartes (selon le site Ludus) ou éducatif (selon N. de Grandmont).

Les aspects

Selon Caillois ce jeu comporte de l'aléa étant donné le hasard du moment auquel le Tic Tac Boum va exploser. Il comporte également du vertige lors de l'attente de l'explosion et de la compétition. Il ne comporte pas de simulacre.

Compétences demandées

- vocabulaire (avoir un stock lexical).

Compétences exercées et qu'il permet d'acquérir

- vocabulaire (agrandir son stock lexical).
- mémorisation (se souvenir des mots déjà donnés).
- stratégie (vite passer le Tic Tac Boum lorsqu'on a répondu).

Les objectifs pédagogiques selon le bilan M.E.D.I.A.L et la théorie du chapitre 4

Les objectifs visés par ce jeu sont que l'élève:

- enrichisse son vocabulaire.
- travaille sur le terme *mot.*

5.5 Analyse à priori du jeu *Le petit bac*

Type de jeu

C'est un jeu symbolique, d'émulation et de plateau (selon le site Ludus) ou éducatif (selon N. de Grandmont).

Les aspects

Selon Caillois ce jeu comporte de l'aléa étant donné le hasard des lettres qui apparaissent sur le jeu. Il comporte également du vertige lorsqu'on compare nos mots à ceux de l'autre joueur et de la compétition. Il ne comporte pas de simulacre.

Compétences demandées

- vocabulaire (avoir un stock lexical).
- avoir une certaine connaissance des correspondances phonème-graphème.

- savoir écrire.

Compétences exercées et qu'il permet d'acquérir

- vocabulaire (agrandir son stock lexical).
- connaissance des correspondances phonème-graphème.
- travailler la conscience phonique des syllabes.
- écriture.
- travailler l'écrit.
- travailler sur les termes *mot* et *majuscule.*
- développer son lexique initial.

Les objectifs pédagogiques selon le bilan M.E.D.I.A.L et la théorie du chapitre 4

Les objectifs visés par ce jeu sont que l'élève:

- exerce la correspondance phonème-graphème.
- enrichisse son vocabulaire.
- travaille l'écrit.
- travaille sur les termes *mot* et *majuscule.*
- développe son lexique initial.
- travaille la conscience phonique des syllabes.

Remarque

Etant donné que je jouais seule avec l'élève, tous les jeux que j'ai sélectionnés contiennent de l'aléa afin que Michel ait des chances de gagner.

Les jeux que j'ai choisis sont tous de type éducatif étant donné que celui-ci vise des apprentissages tout en gardant une part ludique. En effet, le jeu pédagogique vise à tester les habiletés apprises et/ou leur généralisation, ce qui n'était pas mon but.

Je n'ai pas établi d'ordre de passage des jeux car comme nous avons pu le voir dans le chapitre 4, toutes les compétences sont à travailler simultanément.

6. Analyses à posteriori des jeux

Les analyses sont faites en lien avec les observations menées durant le jeu et la théorie du chapitre 4.

6.1 Analyse à posteriori du jeu *Vocabulon*

Retranscription des trois séances de jeu

			Signification		
Image	**Mot est lu**	**Correctement**	**Signification connue**	**Référence à l'image**	**Référence au mot écrit**
Exemple : épuisette	**Alphabétique Syllabique Morphème Global**	**Oui Non**	**Oui Non**	**Oui Non**	**Oui Non**
05.03.2010					
perruque	Syllabique	oui	oui	oui	oui
trapéziste	Syllabique	oui	non	oui	oui
épée	Non	-	oui	oui	non
bougie	Non	-	oui	oui	non
accordéon	Alphabétique Syllabique	non	non	oui	oui
12.03.2010					
échelle	alphabétique syllabique	oui	oui	oui	oui
projecteur	alphabétique	oui	oui	oui	oui
couronne	alphabétique	oui	oui	oui	oui
13.04.2010					
tour	alphabétique	oui	oui	oui	oui
mouette	syllabique	oui	oui	oui	oui
princesse	alphabétique	oui	oui	oui	oui

Pour cette retranscription, j'ai sélectionné certains mots au hasard pendant le jeu. En effet, afin de garder le vertige du jeu, je ne pouvais pas retranscrire chaque mot. Aussi, j'ai choisi

des mots au hasard car sinon il y avait un risque que je prenne les mots que Michel avait de la difficulté à lire.

Observations en lien avec les objectifs visés dans l'analyse à priori.

Avant de concevoir cette grille d'observation, nous avions déjà joué trois fois à ce jeu. Michel prenait souvent la même planche, de ce fait il s'est familiarisé avec certaines cartes. Lors de la séance du 5 mars, deux mots ne sont pas lu par Michel qui se réfère uniquement à l'image. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que lorsqu'il est familiarisé à une image, il ne se réfère pas à l'écrit.

Aussi, lors du bilan de lecture qu'il a effectué avant de faire ce jeu, il est ressorti qu'il ne faisait pas assez référence à l'image. Je lui ai donc rappelé lors des jeux qu'il pouvait s'aider de l'image, ce qu'il a fini par faire automatiquement.

Un des éléments qui ressort de cette grille est que Michel connaît presque chaque mot. Il est difficile d'évaluer l'élargissement de son vocabulaire mais nous pouvons constater que parmi les mots sélectionnés, il a appris deux nouveaux mots. Si on regarde séquence par séquence, on peut voir qu'à la deuxième et troisième séquence il connaît chaque mot.

Selon le site « eduscol » (MENJVA) qui donne une liste rassemblant près de 1500 mots, les plus fréquents de la langue française, nous pouvons constater que seul le mot « tour » y figure ; Michel connaît donc des mots de moyenne fréquence voire de rare fréquence.

Le seul mot observé que Michel n'a pas pu lire est un mot dont il ne connaissait pas la signification. On peut mettre ce constat en lien avec l'aide qu'apportent le sens de la lecture et le vocabulaire dans le décodage de l'écrit.

Lorsqu'il était confronté à un mot difficile à lire ou inconnu, il a tenté de décoder tout en essayant de deviner.

Il ressort de ce tableau qu'il utilise toujours la lecture alphabétique et syllabique, qu'il combine parfois mais il n'utilise jamais la manière globale ou morphémique. On peut également constater que lorsque trois voyelles se suivent, il utilise la manière syllabique. Michel a donc travaillé la conscience phonique des syllabes.

Le terme mot a été travaillé lors de mes interventions du type « connais-tu ce mot ? ».

L'élargissement de son lexique est difficilement mesurable dans ce contexte.

Ce jeu permet également de travailler la catégorisation puisque les planches paysages représentent un thème comme *la montagne* ou *le cirque*. Selon le tableau de catégorisation du chapitre 4, les catégories de ce jeu se situent à un niveau plus élevé que le 4. En effet, les thèmes sont plus larges que « les aliments », par exemple. Ces catégories sont donc largement accessibles à Michel.

6.2 Analyse à posteriori du jeu *Si-la-bo*

Retranscription des sept séances de jeu

dates	familles choisies	réussites	erreurs
19.03.2010	m/f/c/l/j/d/v	m/f/c/l/j/d/v	aucune
26.03.2010	m/b/d/f/g	m/f/g	b/d
16.04.2010	b/p/d/m/f	p/m/f	b/d
20.04.2010	c/s/l	c/s/l	aucune
07.05.2010	ch/s/c/v/l/p	ch/s/c/l/p	v-f
21.05.2010	g/s/p/ch/v	g/s/p/ch/v	aucune
04.06.2010	p/s/g/v/ch/c/l	p/g/v/ch/l	s/c

Observations

Les réussites de Michel

Michel connaît bien la correspondance phonème-graphème /m, /l, /j, /d/, /g/, /p/ et /ch/.
Il ne s'est jamais trompé avec la correspondance /g/ ni la /j/. Il aurait été intéressant de voir s'il connaissait leur valeur de position si elles avaient été choisies lors d'une même partie.

Les erreurs de Michel

Michel confond les correspondances phonèmes-graphèmes suivants
- v/f : ceci est peut-être dû à une confusion entre les consonnes sourdes et sonores.
- b/d : ceci rejoint l'explication de Chauveau (1998) qui se trouve au chapitre 4. D'un point de vue grapho-perceptif ces lettres sont pareilles (formées de o et de l) mais l'enfant doit comprendre que l'emplacement des o et des l change la nature de la lettre.

- s/c : ceci est une erreur qui concerne la valeur de position. En effet, la valeur de base de la lettre *s* est /s/. La valeur de base de la lettre *c* est /k/ alors que sa valeur de position est /s/ comme la valeur de base de la lettre *s*.

Nous pouvons remarquer que Michel ne confond pas systématiquement les correspondances citées ci-dessus. En effet, il est arrivé 3 fois qu'il prenne le /v/ et ne le confonde pas avec le /f/ et il est arrivé 2 fois qu'il choisisse le /s/ et le /c/ dans la même partie qu'il ne les confonde pas non plus. Cependant à chaque partie où le /b/ et le /d/ figuraient simultanément, il les a confondus (mais à une seule reprise à chaque fois).

A propos des erreurs, Brougère mentionne que le jeu permet à l'élève d'apprivoiser l'échec par la répétition d'expériences qui mènent au succès. Lors de ce jeu, Michel a fait plusieurs erreurs. On ne voit pas nécessairement une progression comme lorsqu'il confond *b/d* aux deux parties. Cependant, Michel avait l'air d'apprivoiser l'échec, il vivait bien ces erreurs qu'il pouvait corriger directement.

Les cartes

Il est intéressant de remarquer que quasiment tous les mots que comportent les cartes commencent toujours par une consonne puis une voyelle puis une consonne. Ce qui est plus facile à lire que consonne-consonne-voyelle. Certaines cartes commencent par une consonne et deux voyelles comme *vue*. Aussi, une seule famille commence par deux consonnes et 1 voyelle, celle du digramme /ch/.

Certaines cartes ne commencent pas par une syllabe du mot comme par exemple: *di-able* qui devrait être *dia-ble* et *mu-r* qui devrait être *mur.*

Les compétences travaillées en lien avec les objectifs visés dans l'analyse à priori

Michel a donc clairement travaillé la correspondance phonème-graphème en jouant à ce jeu. Il a également travaillé l'identification ainsi que la conscience phonique des syllabes et a travaillé son lexique mais cela est difficilement mesurable dans ce contexte. Il s'est aidé de l'image à plusieurs reprises afin de deviner le mot.

6.3 Analyse à posteriori du jeu *Taï Chi Chuan*

Tableau récapitulatif des séances de jeu

	1ère lettre	2ème lettre	3ème lettre	4ème lettre
1er jeu	O+ *	O- **	/ ***	/
2ème jeu	P+	E+	C+	/
3ème jeu	D+	L-	/	/
4ème jeu	C+	A+	D+	/
5ème jeu	E+	E+	A+	/
6ème jeu	L+	A+	/	/
7ème jeu /1er essai	E- (hérisson)			
7ème jeu/2ème essai	E+	E +	/	/
8ème jeu	B +	C+	A+	P-
9ème jeu	P +	A+	F- (Pierrick)	/
10ème jeu/1er essai	O +	D- (obèse)	/	/
10ème jeu /2ème essai	O+	D- (odèse)	/	/
10ème jeu /3ème essai	O+	D+	/	/
11èmejeu	O+	E+	/	/
12ème jeu/1er essai	O- (hochet)	/	/	/
12ème jeu/2ème essai	O- (hockey)	/	/	/
12ème jeu/3ème essai	O- (archet)	/	/	/
13ème jeu	L+	A+	/	/

** + = réussi*

*** - = échoué*

**** / = non effectué*

Les réussites de Michel

Ce qui ressort du tableau de récapitulation des jeux est que Michel trouve presque toujours un mot avec l'initiale imposée. Seule une fois, il n'en trouve pas.

Il a également trouvé des mots avec une lettre ajoutée à dix jeux sur douze.

Il a trouvé des mots constitués de l'initiale et deux lettres ajoutées à quatre reprises sur cinq fois où cela s'est présenté.

Il n'a par contre jamais trouvé de mot à quatre lettres imposées mais il est important de souligner que c'est un exercice très difficile.

On ne remarque pas de progression ni de régression au cours des jeux. Ce qu'il semble normal puisqu'il a eu un relativement bon niveau dès le départ et que c'est un exercice difficile. Aussi, le nombre de jeux n'est pas assez élevé pour qu'il ait eu le temps de progresser.

Nous pouvons donc en déduire que cet élève a une représentation écrite des mots et un certain stock de mots orthographiés, comme le mot *blanc* pour lequel il n'a pas pu s'aider des phonèmes puisque *an* ne chante pas *a.*

Il fait un bon rapport entre phonème et graphème puisqu'il trouve une relative grande quantité de mots justes du premier coup.

Les erreurs de Michel

Michel s'est trompé lorsqu'il cherchait un mot commençant par *e* en disant « *hérisson* ». Puis en cherchant un mot qui commence par *o* il a dit « hochet » puis « hockey ». La correspondance phonémique est juste mais la correspondance graphique est erronée.

Michel a fait des erreurs de correspondance phonème-graphème à trois reprises. La première, lorsqu'il a dit « Pierrick » pour un mot commençant par *p* et contenant les lettres *a* et *f*. La seconde, lorsqu'il a dit « obèse » pour un mot commençant par *o* et contenant la lettre *d* et finalement en disant le mot « archet » en cherchant un mot commençant par *e*.

Les explications apportées à Michel

Lors de ces séances quelques explications ont été apportées à Michel. Elles se divisent en quatre catégories :

1. Les suites sonores qui ont un signifiant

Parfois Michel tentait des suites sonores sans savoir s'il existait une signification qui y correspondait. C'était le cas pour *laide*. Je lui ai donc dit qu'effectivement ce mot avait un sens et je le lui ai expliqué.

2. Les explications orthographiques

Lorsqu'il a dit « hérisson », « hochet » ou encore « hockey » pour des mots commençant par *e* ou o, je lui ai expliqué que ces mots commencent par un *h* qui ne chante pas.

3. Les explications sur la signification

Lorsque j'utilisais des mots moins fréquents ou lorsqu'il me le demandait, je lui ai expliqué les mots *orang-outan, émaner, lassitude, émerger, blaireau, bâche, okapi* et *ocre.*

4. Les explications phonologiques

Lorsqu'il a dit « Pierrick » pour un mot commençant par la lettre *p* et contenant les lettres *a* et *f,* je lui ai expliqué qu'il ne contenait pas les lettres a et f et j'ai écrit le mot afin de le lui montrer.

De même lorsqu'il a dit le mot «obèse » pour un mot contenant la lettre *d*. Cependant, je me suis contentée de l'explication orale.

L'accent n'a pas été mis sur l'une ou l'autre de ces explications selon la séance mais selon le contexte.

Les compétences travaillées en lien avec les objectifs visés dans l'analyse à priori.

Michel a donc clairement travaillé la correspondance phonème-gaphème en jouant à ce jeu. Il a également travaillé la conscience phonique des syllabes et a travaillé le vocabulaire mais cela est difficilement mesurable dans ce contexte. Le terme *mot* a été travaillé lors des mes interventions, je lui disais par exemple « tu connais un mot qui commence par *a* ? ».

6.4 Analyse à posteriori du jeu *Tic tac boum junior*

Retranscription de la séance de jeu

08.06.2010

Nous avons choisi les familles :

Dans le cartable - À l'école - Dans la salle de bain - Dans une valise - Dans la forêt - Dans la voiture - Dans la rue - À la piscine - Au sport - Dans le réfrigérateur.

Puis pour se départager :

À la ferme - À la plage - Dans le corps humain.

Observations

Michel disait les mots à un rythme soutenu et a dit certains mots de fréquence plus rare comme : le potager, la fougère ou la chienne. Il a dit des mots qui ne figuraient pas sur l'image ce qui montre une bonne notion de catégorisation. Comme au *Vocabulon*, les catégories de ce jeu sont supérieures au niveau 4 mentionné au chapitre 4. Elles sont donc tout à fait compréhensibles par Michel.

A une reprise il a dit un mot dans sa langue maternelle au lieu d'un mot français.

Les compétences travaillées en lien avec les objectifs visés dans l'analyse à priori.

Michel a travaillé son vocabulaire à travers ce jeu mais ceci est difficilement mesurable. Le terme *mot* a été travaillé lors de la consigne et du jeu. Puisqu'il faut trouver des mots en rapport avec le thème de la carte.

6.5 Analyse à posteriori du jeu *Le petit bac*

Retranscription des 3 séances de jeu

catégorie	**lettre**	**mot trouvé**	**erreur**
23.04.2010			
fruit	N	/	
prénom féminin	I	Isabelle	
sport	S	Ski nautique	basket
marque de voiture	G	/	
pays	P	Portugal	
profession	E	/	
27.04.2010			
sport	R	Roller	
pays	D	/	
prénom féminin	L	Liane	
animal	O	/	
vêtement	E	Echarpe	
prénom masculin	X	/	
11.06.2010			
prénom masculin	M	Michel	
prénom féminin	S	Sara	
vêtement	B	Robe	
fruit	I	/	
pays	T	/	
objet domestique	D	/	

Observations

Nous avons sélectionné des catégories faciles d'un point de vue lexical. Nous n'avons par exemple pas pris des catégories telles que « île » ou « rivière ». Il a également choisi des catégories par intérêt même si celles-ci étaient difficiles comme « marque de voitures ». Si je

me réfère au tableau de catégorisation du chapitre 3, ces catégories portent sur le niveau 4. C'est donc un niveau accessible à Michel.

Lors des deux premières parties, j'ai pu remarquer que ce jeu était difficile pour Michel. Je l'ai donc aidé. Etant donné la difficulté du jeu, il n'avait pas de plaisir et s'il pouvait choisir un jeu il ne prenait pas celui-ci. Je n'ai pas pensé à adapter le jeu. Après avoir discuté avec Mme Tièche Christinat, j'ai ensuite fait une dernière partie en l'adaptant. Pour l'adapter, je me suis demandé ce qui posait difficulté à trouver des mots avec une initiale. Ce qui est ressorti est qu'il n'a pas de difficulté à savoir ce qu'est une initiale puisqu'il en a été capable lors du jeu *Taï chi chuan*. J'ai donc émis l'hypothèse que c'était plutôt un manque de lexique ou/et que cela était socioculturel. Nous avons donc imaginé une relance pédagogique qui modifie la consigne, en effet, la lettre donnée ne devait plus obligatoirement être une initiale mais pouvait être contenue dans le mot, toutefois le mot comptait plus de point si la lettre était l'initiale. Nous pouvons constater qu'il a utilisé cette relance pédagogique pour un mot mais que ce jeu reste difficile pour lui.
Je fais également l'hypothèse que cet élève était plus intéressé par les jeux qui contenaient plus de vertige, ce qui accroissait sa motivation et donc ses résultats.

Afin que cette activité reste « libre », je ne souhaitais pas imposer un jeu. Je l'ai fait une fois avec *Le petit bac* mais j'ai pu tout de suite remarquer que le jeu perdait son côté attrayant. Le reste du temps, je laissais Michel choisir entre certains jeux ou tous les jeux

Les compétences travaillées en lien avec les objectifs visés dans l'analyse à priori.
Michel a donc clairement travaillé la correspondance phonème-gaphème en jouant à ce jeu. Il a également travaillé l'écrit, le vocabulaire, le lexique, la conscience phonique mais cela est difficilement mesurable dans ce contexte. Les termes *mot* et *majuscule* ont été travaillé lors des mes interventions, je lui disais par exemple « tu connais un mot qui commence par *a* ? » ou « les prénoms prennent une majuscule » (puis nous regardions comment s'écrivaient les différentes lettres en majuscule.)

Remarques
Lors de ces jeux, j'ai pu vivre ce que Brougère (1995), Caillois (1958) et De Grandmont (1997) disent dans leur définition du jeu au chapitre 3. En effet, le jeu est une activité incertaine, on se sait jamais comment va se dérouler le jeu et c'est ce qui donne une part de vertige au jeu. J'ai également pu observer le côté fictionnel du jeu, en effet, Michel qui ne

montrait pas beaucoup de joie sur lui, en montrait énormément lors de certains jeux. Comme si nous étions coupés de la vie courante. Aussi, Brougère mentionne le fait que le jeu pousse à la créativité et à se surpasser. J'ai pu observer ce fait à certaines reprises, lors des jeux. En effet, Michel m'a surpris en utilisant parfois un vocabulaire élaboré qu'il n'utilisait pas au quotidien.

En relation avec les objectifs visés que j'avais choisis au chapitre 5, je constate que chacun a été travaillé. Cependant, ils ne sont pas tous observables et/ou mesurables. De plus, il est difficile de prendre des notes pour chacun des objectifs au vu de la quantité.

7. Résultats du second bilan M.E.D.I.A.L

Ce chapitre présente le bilan que Michel a fait en fin d'année scolaire, après avoir effectué les jeux.

7.1 La synthèse et l'interprétation du bilan de Michel

Rubrique 1 : Projet de lecteur

- Il a beaucoup d'idées concernant les finalités de l'apprentissage de la lecture et en voit des bénéfices immédiats.
- Il a une idée de comment il faut apprendre à lire comme par exemple « savoir les lettres » mais il a de fausses idées sur la lecture comme par exemple le fait qu'il n'ose pas dire qu'il s'aide de l'image ou qu' « il faut travailler du matin au soir ». Il ne donne pas l'impression de prendre du plaisir à lire.
- Il est familiarisé avec le monde des livres par sa grand-maman et l'école. Il a pu dire des titres de livres et raconter une histoire mais il ne comprend pas la globalité, il est dans le détail.

Rubrique 2 : Conceptualisation de la langue

- Il a fait le maximum de points pour la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit, entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit, la segmentation de l'écriture ainsi que la permanence de l'écriture d'une même unité linguistique.
- Il sait circuler dans la page, d'une page à l'autre et pointer le titre et le début de l'histoire. Cependant, il ne repère pas les finesses dans le sens conventionnel de la lecture : il ne pointe pas convenablement la fin et l'auteur.
- En connaissance du langage technique, il connaît les mots *chiffre, lettre, majuscule, phrase* et *point d'interrogation*. En ce qui concerne le *mot,* il n'a pas compris qu'il devait avoir un sens, un assemblage de quelques lettres *qbmbd* est pris pour un mot. Il y a parfois une confusion entre les termes *lettre* et *mot*.
- Il confond *lignes* et *phrases* dans la reconnaissance des repères typographiques de la phrase. Dans cet item il ressort que le terme *majuscule* n'est pas complètement compris.

Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 8,3/10 points

Rubrique 3 : Connaissance des fonctions des écrits

- Il retourne le livre d'emblée, le feuillette du début à la fin et élabore un récit.

- Il connaît le nom et la fonction de quatre supports écrits présentés : un journal, une carte d'invitation à un anniversaire, une recette et un dictionnaire.
Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 8,5/10 points

Rubrique 4 : Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension
- Il parvient à anticiper la structure d'un récit à partir d'une image et à trouver un mot qui manque dans un texte.
- Il parvient à anticiper la fin d'un récit de manière cohérente mais ne parvient pas à construire un récit élaboré.
Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 8/10 points

Rubrique 5 : Lecture d'apprenti
- Il lit parfaitement la phrase.
- Il a regardé l'image mais n'en a pas parlé ce qui lui descend le nombre de point.
Ainsi au total, pour cette rubrique, il obtient 5/20 points

Rubrique 6 : Facteurs de développement des capacités d'identification
- Concernant le lexique initial, il reconnaît 12 prénoms de sa classe. Concernant les mots courants, il en reconnaît huit.
- Il connaît les 26 lettres de l'alphabet mais confond bdpq et g-j.
- Il a une très bonne conscience phonique des syllabes et des phonèmes.
Il obtient 8,6/10 points
- Concernant les stratégies de mémorisation d'un nouveau mot, il parvient à montrer le bon mot et à me dire qu'il l'a trouvé car il y a « ou ». Il écrit « pouni ». A la deuxième reprise, il retrouve le mot et me dit qu'il croyait que « s » ça faisait « in » et il s'est dit « poussin ». il écrit « poussin ».

Rubrique 7 : Capacité à mettre en relation des informations – Synthèse des observations sur les items 11, 13 et 14.
11 : Il a feuilleté l'album puis a imaginé une histoire cohérente.
13 : Il a pu dire un récit en tenant compte de tous les personnages.
14 : Il a trouvé une suite de récit cohérente.

Tableau récapitulatif

Numéro	Intitulé de la rubrique	Nombre de point maximum	Nombre de point obtenus/commentaires
1	Projet de lecteur		Michel a une idée des finalités de l'apprentissage de la lecture et en voit des bénéfices immédiat. Il a une idée de comment il faut faire pour apprendre à lire « savoir les lettres » mais il a également de fausses idées comme le fait qu'il n'ose pas dire qu'il s'appuie sur l'image pour s'aider. Il est familiarisé avec le monde des livres
2	Conceptualisation de la langue	10	8,3
3	Connaissance des fonctions des écrits	10	8,5
4	Facteurs linguistiques et encyclopédiques	10	8
5	Lecture d'apprenti	20	5
6	Facteurs de développement des capacités d'identification	10	8,6
7	Capacité à mettre en relation des informations Synthèse des observations des items 11, 13 et 14	Item 11 : 6 Item 13 : 5 Item 14 : 3	Item 11 : 6 Item 13 : 5 Item 14 : 1

Il ressort de cette synthèse une incohérence entre les résultats de Michel. Il obtient des résultats élevés dans ses compétences en lecture mais un score très peu élevé dans son comportement d'apprenti. Ce dernier score est dû au fait qu'il ne parle pas sur l'image bien qu'il lise parfaitement la phrase. Ceci ressort dans ses représentations de l'apprentissage de la lecture.

8. Analyse finale

8.1 Les compétences travaillées par les jeux choisis

Si je mets en parallèle les objectifs visés des jeux et les observations faites, je remarque que pour chaque jeu, hormis le *Taï chi chuan*, j'ai omis des compétences que le jeu travaille. J'ai par exemple oublié la correspondance phonème-graphème au S*i-la-bo* et la catégorisation au *Tic tac boum et au petit bac*. Beaucoup de compétences sont travaillées et il n'est pas toujours aisé de toutes les relever. Cependant, j'ai relevé les apports essentiels de ces jeux par rapport à l'apprentissage de la lecture :

- la correspondance phonème-graphème
- la conscience phonique des syllabes
- la conscience phonique des phonèmes
- la segmentation de l'écriture
- la phonologie
- l'identification de mots
- la production de mots
- le vocabulaire
- la sémantique
- la catégorisation
- les processus d'élaboration (ex : faire une hypothèse d'après une image)
- les processus métacognitifs (ex : relire un mot incompris)

8.2 La comparaison entre les deux bilans M.E.D.I.A.L

En comparant les deux bilans M.E.D.I.A.L, on remarque que Michel a fait de grands progrès dans les connaissances techniques de la lecture. En effet, lors du deuxième bilan, il ressort qu'il a une très bonne **conscience phonique des syllabes** alors qu'au premier bilan elle était peu développée. Il a également réussi parfaitement les items qui vérifient **la relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit ainsi que la segmentation de l'écriture** alors qu'il les avait réussis au deux tiers lors du premier bilan. Il commence à intégrer certains mots du langage technique même si cela n'est pas acquis parfaitement. Aussi, **il a parfaitement lu la phrase** de la rubrique « lecture d'apprenti » alors qu'il avait eu beaucoup de peine à la lire en début d'année. De plus, il reconnaît maintenant **12 prénoms** des élèves

de sa classe (même si cet indice est moyennent fiable étant donné que le premier bilan a été effectué en début d'année). Il connaît quatre supports écrits et leur fonction alors qu'il n'en connaissait que deux au premier bilan. Il élabore un récit en feuilletant un livre, ce qu'il n'avait pas fait la première fois. Il pointe correctement le début de l'histoire, ce qu'il n'était pas parvenu à faire la première fois. Au deuxième bilan, il a parfaitement lu la phrase de la rubrique 5. Toutefois **la connaissance du langage technique** et la reconnaissance des repères typographiques restent difficiles pour lui.

En ce qui concerne le projet de lecteur, Michel a une représentation très pauvre de la lecture. Ceci ressort dans son comportement d'apprenti lecteur qui n'est pas adapté et auquel, il obtenu moins de point qu'au premier bilan. Dans la capacité à mettre en relation des informations, lors du deuxième bilan, il ressort qu'il est parvenu à élaborer un récit un feuilletant le livre, ce qu'il n'avait pas fait lors du premier bilan. Malgré ses progrès dans ce dernier domaine, il ressort que les facteurs déterminants de la dynamique d'apprentissage ne sont pas encore assez développés pour que « la mayonnaise prenne ».

8.3 Lien entre les compétences travaillées et la comparaison des deux bilans M.E.D.I.A.L.

Les compétences que le jeu a permis d'améliorer

Lorsqu'on met en lien les compétences travaillées par les jeux choisis et les progrès effectués par Michel lors du second bilan M.E.D.I.A.L., il ressort que les jeux l'ont aidé dans différentes compétences techniques :

- La conscience phonique des syllabes
- la connaissance des lettres
- la connaissance phonème-graphème (lors de la lecture rubrique 5)
- la reconnaissance de mots courant (lexique initial)
- la connaissance du langage technique même si cela n'est pas complètement acquis

Les compétences qui n'ont pas pu être évaluées

Cependant les progrès de deux compétences n'ont pas pu être évalués par le deuxième bilan puisque Michel avait déjà obtenu le maximum de points lors du premier bilan. Il s'agit de la permanence de l'écriture et la conscience phonique du phonème

Les compétences qui n'ont pas été travaillées par les jeux

La synthèse des deux bilans mise en relation avec les compétences travaillées au moyen des jeux choisis met également en évidence les compétences qui ne sont pas exercées par ces derniers, à savoir :

- la représentation de la lecture
- la représentation de l'apprentissage de la lecture
- le comportement de lecteur
- la fréquentation des livres
- le sens conventionnel de la lecture-écriture
- la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit
- la relation entre le nombre de mots à l'oral et à l'écrit
- la reconnaissance des repères typographiques de la phrase
- la connaissance des fonctions des écrits
- les facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension

Certaines des compétences ci-dessus peuvent certainement se travailler par le biais d'autres jeux. Cependant certaines d'entres-elles, comme la représentation de la lecture ou la connaissance des fonctions des écrits, sont moins propices à être travaillées à travers le jeu.

Remarque

Il est évident que les progrès de Michel ne sont pas exclusivement dus aux jeux qu'il a effectué mais à tout le travail qu'il a réalisé durant l'année, en classe et à la maison. Les progrès amenés par les jeux ne sont donc pas directement mesurables.

Observations

Il ressort des analyses à posteriori que Michel avait plus de difficultés avec les jeux portant sur les phonèmes alors qu'au bilan MEDIAL il avait obtenu 8/8 aux exercices portant sur les phonèmes. Selon le milieu, il arrive donc à mobiliser des compétences (lorsqu'une seule compétence est demandée, comme dans le MEDIAL) mais selon un autre contexte (où plusieurs compétences sont demandées, comme lors du jeu) il ne lui est pas possible de les généraliser, les transférer. En effet, aux exercices portant sur les syllabes lors du MEDIAL il a eu plus de difficultés mais s'en est mieux sorti aux jeux portant sur ces dernières. Il ne choisissait d'ailleurs pas les jeux portant sur les phonèmes lorsqu'il avait le choix. En effet, il leur préférait le *Si-la-bo*. Ceci peut être mis en lien avec la théorie du chapitre 4. En effet,

d'après Gombert (1990) l'identification des phonèmes est beaucoup plus difficile que celle des syllabes.
Aussi, parallèlement à cette observation, dans l'analyse à priori, je pensais que certains jeux ne procuraient que très peu de vertige comme le *Vocabulon.* J'ai été surprise de voir que ce jeu procurait bien plus de « vertige » à Michel que je le pensais. En faisant un lien entre ces deux observations, il ressort que le vertige dépend aussi de la difficulté du jeu et qu'il est subjectif.

8.4 A quel moment des apprentissages utiliser le jeu ?

Je pense qu'au vu de tout ce qui a été mentionné ci-dessus, le jeu est un très bon moyen d'apprentissage de la lecture. Il est motivant et permet de travailler et d'évaluer certaines compétences demandées à un apprenti lecteur. Cependant, afin de couvrir toutes les aptitudes nécessaires à un apprenti lecteur, il est essentiel d'utiliser divers moyen comme des fiches, des livres, divers supports écrits et de discuter avec l'élève afin de savoir où en est son projet de lecteur. L'expression orale est également nécessaire à l'élaboration de récit et à la compréhension. Pour savoir où en est l'élève et connaître ses besoins, je pense qu'un bilan type M.E.D.I.A.L. est approprié, car il couvre beaucoup d'aptitudes nécessaires à l'apprenti lecteur, ce qui donne une idée précise de ses compétences.

8.5 Les avantages et les désavantages de l'apprentissage de la lecture par le jeu par rapport aux supports « traditionnels » tels que les fiches.

Les avantages que j'ai observés

Un des avantages de l'utilisation des jeux dans l'apprentissage de la lecture est la motivation qu'il procure, pas seulement chez l'élève mais aussi chez l'enseignant. Le visage de Michel s'illuminait chaque fois que je lui proposais des jeux et le « vertige » qu'il ressentait se laissait souvent transparaître lorsque nous jouions. Un autre avantage de l'utilisation du jeu est qu'elle permet à l'élève de relativiser ses erreurs. Lors des jeux, l'élève ne les perçoit pas comme quelque chose de définitif ou rabaissant mais il les prend comme des obstacles à franchir. Aussi, le jeu amène à être créatif et à se surpasser. Il permet, entre autre, d'affronter des situations difficiles. Michel avait de grandes difficultés en lecture et rechignait à travailler avec des fiches comme supports. Cependant, c'était avec un grand plaisir qu^'il travaillait la lecture par le biais du jeu.

Les désavantages que j'ai observés

J'ai pu relever plusieurs inconvénients de l'utilisation des jeux dans l'apprentissage de la lecture. Le premier est le travail supplémentaire que l'analyse du jeu nécessite afin de percevoir les compétences que le jeu travaille. Le deuxième est la difficulté de relever les observations que l'on peut faire de l'élève pendant le jeu. En effet, lorsque l'on travaille sur fiche, il y a généralement une compétence ou deux qui sont ciblées par l'enseignant. De plus, étant donné que cela s'effectue par écrit, l'enseignant a une trace de ce qu'a fait l'élève pour l'évaluer. Lors de certains jeux tout se passe par oral, il est donc difficile de tout relever car si on écrit ce qui se dit, on perd du « vertige » et il faut quand même noter quelques observations pour se faire une idée de ce qu'apprend ou de ce que sait déjà l'élève. Le dernier désavantage que j'ai relevé est le fait que, comme le disent plusieurs auteurs, le jeu est une activité incertaine. Elle demande donc parfois des adaptations imprévues qu'il n'est pas toujours facile à trouver sur le moment.

Conclusion

En tant que maîtresse de classe développement itinérante, je travaillais avec des élèves ayant d'importantes difficultés d'apprentissage. Il m'a vite semblé judicieux de travailler différemment de ce qui se faisait en classe, c'est-à-dire de manière plus ludique. Cependant, le jeu n'est pas toujours reconnu comme un moyen pédagogique efficace puisqu'il est connoté à l'amusement voire à l'oisiveté alors que les apprentissages scolaires suggèrent le travail et l'effort. Par ce travail, j'ai pu répondre à ce dilemme. De manière théorique, j'ai pu identifier les caractéristiques du jeu. Parallèlement, j'ai pu mettre en évidence les connaissances et compétences qu'un apprenti lecteur doit acquérir pour devenir un lecteur confirmé. De manière pratique, j'ai pu observer les compétences nécessaires à la lecture que l'on peut travailler par le biais de certains jeux. J'ai également pu me rendre compte de certains avantages et inconvénients du jeu comme support pédagogique.

J'ai pu constater que le jeu est un excellent moyen d'apprentissage mais qu'il ne suffit pas à lui seul. En effet, le jeu a de nombreux avantages, comme le plaisir qu'il procure à l'élève. Cependant, bien que les jeux que j'ai sélectionnés travaillent tous des compétences spécifiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture, ils ne les travaillent pas toutes. En effet, la lecture est un apprentissage complexe qui demande de nombreuses compétences. Il faut donc sélectionner minutieusement les jeux selon les objectifs visés. Les analyses des jeux montrent qu'il est possible de travailler certaines aptitudes de manières significatives, comme la correspondance phonème-graphème, la catégorisation ou la production de mots. Cependant, étant donné le peu de jeux dédiés à la lecture, il n'y a certainement pas un jeu pour chaque compétence. Aussi, des compétences à développer comme la prise de conscience de l'élève de sa manière d'apprendre à lire sont difficilement imaginables sous forme de jeu. Un autre inconvénient des jeux est la difficulté d'observer les progrès réalisés. En effet, il est difficile de jouer et prendre des notes en même temps sans perdre du vertige. Aussi, pour utiliser les jeux, il est nécessaire de pouvoir les jouer à plusieurs reprises et il serait également plus intéressant pour les élèves de jouer entre eux. C'est pourquoi, le fait de ne travailler avec les élèves que deux périodes par semaine n'est pas suffisant. En revanche, un des avantages est de pouvoir cibler les besoins précis de l'élève en question.

La lecture par le jeu n'est pas bénéfique uniquement pour des enfants de l'enseignement spécialisé mais je pense qu'il est particulièrement un bon moyen pour les enfants en grandes

difficultés en lecture car il « camoufle » l'effort, motive et permet à l'enfant de réussir là où il échoue souvent. Ceci lui permet de reprendre un peu confiance en lui, ce qui le motive et lui permet peut-être d'éviter la rupture avec l'apprentissage de la lecture.

Ce travail apporte des réponses en rapport à l'apprentissage de la lecture par le jeu. Il montre concrètement ce que certains jeux travaillent comme compétences nécessaires à la lecture. Cependant il ne mesure pas l'apprentissage que l'élève a tiré des jeux. En effet, les effets du jeu sur les progrès de l'élève sont difficiles à quantifier étant donné qu'il a travaillé la lecture en classe et à la maison avec divers supports.

Ce mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances par rapport aux compétences nécessaires à la lecture. En tant qu'enseignante spécialisée, il m'a permis de me rendre compte à quel point l'apprentissage de la lecture est complexe et l'effort intense que doivent fournir les élèves en difficultés. Grâce à ce travail, je me sens plus sûre et plus efficace dans le soutien que je peux apporter aux élèves en rapport avec la lecture. En effet, je peux maintenant travailler avec divers supports en sachant ce que chacun travaille et en ayant une observation plus fine des élèves.

Je suis maintenant plus à l'aise lorsque j'utilise le jeu comme matériel pédagogique en lecture car je sais précisément pourquoi je l'utilise et je peux le justifier. Je suis également contente de constater qu'un apprentissage sérieux de la lecture peut être fait par le biais du jeu. Ce travail m'a permis de me rendre compte que le travail d'analyse est extrêmement complexe et qu'il est sans limite. Il est difficile de savoir où s'arrêter dans l'observation des différentes données.

Suite à ce travail, il pourrait être intéressant de pratiquer les analyses de différents jeux en lien avec la lecture mais également de faire le même travail en mathématiques. Il serait également intéressant d'avoir l'opinion des élèves sur les différents supports pédagogiques.

Bibliographie

Braumaud du Bucheron, G. (1981). *La mémoire sémantique de l'enfant.* Paris : PUF.

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : Harmattan.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes.* France : Gallimard.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau E. (1998). *Les chemins de la lecture.* Belgique : Magnard.

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre.* Québec : Logiques inc.

Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique.* Belgique : De Boeck & Larcier S.A.

Goigoux, R. & Cèbe S. (2006). *Apprendre à lire à l'école.* Paris : Retz.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Köhler, B. & Martin, D. (2002). *Je lis en couleur : une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche :* HEPL, inédit.

Liberman, I. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, *23*, 65-77.

Lieury, A. (1997). *Manuel de psychologie générale*. Paris : Dunod.

Ludus (1999). Utiliser des jeux dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, [Online].
Disponible :
http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/theorie.htm [13.05.2010]

MENJVA (2000). Éduscol, [Online].
Disponible :
http://eduscol.education.fr/ [13.05.2010]

Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phone arise spontaneously ? *Cognition, 7*, 323-331.

Ouzoulias, A. (2004a). *L'apprenti lecteur en difficulté.* France : Retz/S.E.J.E.R.

Ouzoulias, A. (2004b). *M.E.D.I.A.L.Guide de passation*. France : Retz/S.E.J.E.R.

Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant.* Suisse : Delachaux et Niestlé.

Rieben, L. & Perfetti, Ch. (1989). *L'apprenti lecteur.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé S.A.

Tièche Christinat, C. (2010). Le jeu, sa place et ses apports dans l'ES. (document de cours). [Online].
Disponible :
https://extranet.hepl.ch/site_hep/files/navigateur/frmst_int.html [13.05.2010]

Jeux utilisés

Arnaud, B. (direction pédagogique) & Theulet-Luzié, B. (illustrateur) (2001). *Vocabulon des petits.* Paris : Megableu.

Attia, W. (auteur) & Quéré, A. (illustrateur). *Tai chi chuan*. Chine : cocktailgames.

Bradley, M. (1985). *Le petit bac*. MB France

Collectif (2003). *Si-la-bo*. Fribourg : Fada !.

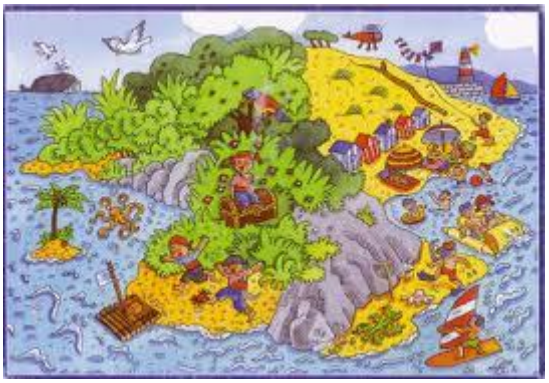
Rodriguez, L. (auteur) (2003). *Tic Tac Boum junior*. Vienne : Piatnik.

Annexe 1 - Règles du jeu *Vocabulon*

Nombre de joueurs : deux

Matériel

- Planches paysages
- Cartes mots



Préparation

- Chaque joueur choisit une planche–paysage.
- Les cartes-mots correspondant à chacune des planches choisies + deux paquets de cartes-mots correspondant à des planches non utilisées sont mélangées sur la table, images cachées.

Déroulement

- Le plus jeune joueur, A, pioche une carte-mot:
  - si la couleur de la carte-mot piochée correspond à sa planche-paysage, il nomme le mot et montre où se trouve la même image sur sa planche. Puis il pose la carte-mot à côté de sa planche ;
  - si la couleur de la carte-mot piochée ne correspond pas à la couleur de sa planche, le joueur nomme le mot sans montrer l'image (ou bien montre l'image s'il ne connaît pas le mot). (Arnaud, 2001, p. 2).

L'autre joueur, B, cherche le mot sur sa planche. S'il le trouve, il montre l'image sur sa planche, A lui donne la carte-mot et B la pose devant lui. Si le mot n'est pas sur sa planche, A replace la carte parmi les autres.

- La partie continue ainsi de suite jusqu'à ce qu'un des joueurs aient collectés les 20 cartes-mots de sa planche.

Remarque

- Les cartes-mots correspondant à chacune des planches choisies + deux paquets de cartes-mots correspondant à des planches non utilisées sont mélangées sur la table, images cachées.

But du jeu

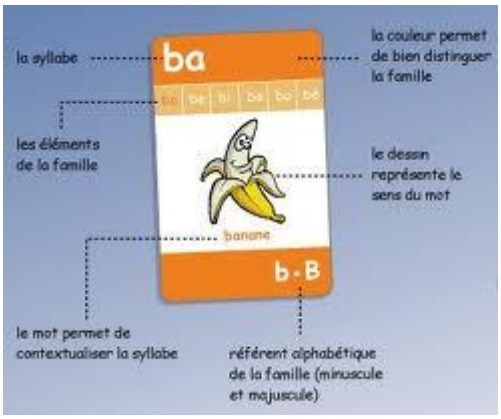
« Le gagnant est le joueur qui a posé le premier les 20 cartes-mots de sa planche-paysage. » (Arnaud, 2001, p. 2).

Annexe 2 – Règles du jeu *Si-la-bo*

Nombre de joueurs : deux

Matériel

- Cartes


la syllabe
ba
la couleur permet de bien distinguer la famille
les éléments de la famille
le dessin représente le sens du mot
banane
b - B
le mot permet de contextualiser la syllabe
référent alphabétique de la famille (minuscule et majuscule)

Préparation

- Rassembler les familles. Exemple de famille : la famille [s] = sa/se/si/so/su/sé
- Sélectionner huit familles : sept familles de six cartes et une de trois cartes.
- Distribuer six cartes à chaque joueur et mettre le reste des cartes comme pioche entre les deux joueurs.

Déroulement

- Le plus jeune joueur, A, demande à l'autre joueur, B, une carte qui l'intéresse pour compléter une de ses familles :

- Si l'autre joueur, B, a la carte, il la lui donne et A peut continuer à questionner B.
- Si B n'a pas la carte, A prend une carte dans la pioche et c'est au tour de B de continuer.

  - La partie continue ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les familles soient constituées. […]

Remarques

- Lorsqu'un joueur a rassemblé toutes les cartes d'une famille, il les dépose devant lui. […]
- Quand la pioche est épuisée, on se sert dans le jeu [de l'autre joueur.]
- Attention, on ne peut demander une carte d'une famille que si l'on en possède au moins une dans son jeu. (Collectif, 2003)

Variante

Lorsque l'élève est familiarisé avec le jeu, introduire petit à petit les cartes spéciales.

Les cartes spéciales

Joker Cette carte permet de remplacer n'importe quelle carte « syllabe ». Le joueur peut donc compléter une famille dont une carte lui manque et la déposer. Celui qui possède. La carte correspondant au joker peut l'échanger dès que c'est son tour.

Stop Avec cette carte, le joueur peut interrompre l'adversaire qui lui en demande une, et, de plus, c'est à son tour de jouer. Cette carte stoppe aussi la carte « voleur ».

Voleur Cette carte permet de voler deux cartes à son adversaire.

Rejoue Cette carte permet de continuer à jouer malgré la réponse négative du joueur interpellé. (collectif, 2003)

But du jeu

Le gagnant est le joueur qui a le plus de familles.

Annexe 3 – Règles du jeu *Tai chi chuan*

Nombre de joueurs : deux

Matériel

- 45 Cartes

Préparation

- Mélanger les 30 cartes (car enlevé les lettres *h, j, k, q, u, v, w, x, y et z* pour leur rareté dans les mots et sept cartes pour réduire la quantité de cartes (*g, i, m, n, r, s, t*).

- Distribuer à chaque joueur une carte qu'il placera face cachée devant lui, puis former une pioche avec le reste des cartes empilées faces cachées au centre de la table.

Déroulement

Le joueur dont c'est le tour retourne la première carte de la pioche : il doit alors proposer un mot commençant par la lettre figurant sur cette carte. Cette lettre devra être la première lettre de tous les mots proposés au cours de cette manche.

[Le joueur B propose à son tour un mot commençant par cette lettre.]

Si le joueur A décide de poursuivre, il retourne la carte suivante de la pioche et la place face visible à côté de la première carte déjà retournée ; il annonce alors un mot qui a comme initiale la première lettre piochée et contient également la lettre de la deuxième carte retournée. [Puis le joueur B annonce également un mot.]

Si le mot annoncé n'est pas valable (mot inexistant, mauvaise orthographe ou non-respect des conditions), le joueur peut proposer un nouveau mot.

Tant qu'il trouve des mots corrects, le premier joueur peut choisir :

- soit de s'arrêter (mais il s'expose alors à un défi ; voir plus loin)
- soit de continuer à jouer :

Il retourne alors à chaque fois une carte supplémentaire de la pioche et doit annoncer un mot contenant toutes les lettres piochées jusque-là. L'initiale des mots doit toujours être la

lettre de la carte piochée en début de manche ; en revanche le joueur a le choix de l'ordre dans lequel les autres lettres figurent dans le mot qu'il annonce. (Attia, pp. 1-2).

Puis le joueur B annonce un mot à son tour.

Exemple : Le joueur A pioche « ***m*** » et énonce « **m**andarine », puis le joueur B énonce « **m**athématiques ». Le joueur A pioche « ***i*** » et énonce « **mi**graine », puis le joueur B énonce « **m**a**i**lle ». Le joueur A pioche une troisième carte, « **a** » et dit « **ma**la**i**se », puis le joueur B dit « **ma**r**i**er », etc.

Le tour du joueur qui a la main peut se terminer soit :

- parce que le joueur n'est pas parvenu à trouver un mot valide dans un temps raisonnable :

[L'autre joueur peut alors tenter de proposer un mot valide. S'il réussit, il gagne l'une des cartes parmi celles visibles qu'il place devant lui, face cachée.] Les cartes restant éventuellement au centre de la table sont défaussées.

[L'autre joueur prend alors la main et lance la manche suivante.]

- parce que le joueur a décidé de lui-même de s'arrêter (estimant qu'en retournant une carte supplémentaire il ne parviendrait pas à énoncer un mot valide.). [Dans ce cas, l'autre joueur peut décider de le défier.

- Si l'autre joueur, B, ne souhaite pas le défier, le joueur A] termine son tour de jeu en prenant parmi les cartes piochées toutes celles portant le symbole le plus représenté (ou, en cas d'égalité, un des plus représentés). [Le joueur A] place les cartes ainsi gagnées devant lui en une pile, faces cachées. Les cartes restantes sont défaussées et placées face visibles à côté de la pioche.
- [Si l'autre joueur, B, souhaite défier le joueur A, il mise] en plaçant face cachée devant lui la dernière carte qu'il a gagnée (initialement les joueurs disposent devant eux d'une seule carte face cachée : celle distribuée en début de partie ; un joueur qui n'a pas de cartes devant lui ne peut pas prendre part à un défi). Le joueur défié participe automatiquement à ce défi sans miser de carte. [Le joueur B retourne la première carte de la pioche. Les deux joueurs proposent un mot valide ; si les deux joueurs ou le défié seul trouvent un mot valide, le défié remporte le défi. Si le joueur B seul trouve un mot valide, il remporte le défi.

- Si le joueur A] remporte le défi, il gagne, parmi les cartes visibles, toutes celles portant un même symbole. Les cartes restantes sont défaussées.
- [Si c'est le joueur B qui remporte le défi, il] conserve la carte qu'il avait misée et il collecte parmi les cartes visibles toutes celles présentant un même symbole. [Dans ce cas, le joueur A] gagne (à titre de consolation) parmi les cartes qui restent visibles toutes

celles présentant encore un même symbole. Les éventuelles cartes restantes sont défaussées.

[Le tour du joueur A se termine. L'autre joueur] lance la manche suivante en retournant une nouvelle carte de la pioche.

[Fin du jeu]

Lorsque la pioche est épuisée pour la première fois, les cartes de la défausse sont mélangées faces cachées pour constituer une nouvelle pioche.

Lorsque la dernière carte de cette nouvelle pioche a été retournée :

- Soit le joueur dont c'est le tour parvient à proposer un mot autorisé avec les cartes visibles : il collecte une dernière fois toutes les cartes ayant un même symbole et les cartes restantes sont définitivement défaussées.

Aucun défi n'est possible lors de ce dernier tour de jeu.

- Soit le joueur dont c'est le tour ne parvient pas à proposer un mot autorisé. » (Attia, pp. 4-7).

Dans ce cas l'autre joueur peut proposer un mot valide, s'il y parvient il collecte une carte.

Remarques

- « Il n'est pas possible de proposer deux mots de la même famille lors d'une même manche.
- Si une même lettre est piochée plusieurs fois, elle doit être autant de fois présente dans les mots annoncés. » (Attia, p. 3).
- « Sur certaines cartes figurent deux lettres au lieu d'une. Il est possible d'utiliser au choix l'une ou l'autre des lettres et même d'en changer d'un mot à l'autre lors d'une même manche. » (Attia, p. 8).
- Le symbole des cartes n'a pas d'importance pour le score final, seul le nombre total de cartes gagnées compte.
- Les formes conjuguées, les pluriels et les noms propres sont acceptés

Variante

Lorsque l'élève est familiarisé avec le jeu, introduire petit à petit les cartes « rares ».

But du jeu

L’objectif de ce jeu est de trouver des mots avec certaines lettres données : l’initiale qui est obligatoire de placer en première position et d’autres lettres que l’on peut placer n’importe où dans le mot.
Le gagnant est le joueur ayant devant lui le plus de cartes.

Annexe 4 - Règles du jeu *tic tac boum junior*

Nombre de joueurs : deux

Matériel

- 55 Cartes
- un tic tac boum

Préparation

- Mélanger les cartes et en placer 10, faces cachées, au centre de la table.
- Appuyer sur le bouton rouge situé sous le Tic Tac Boum pour activer la minuterie.

Déroulement

- Le plus jeune joueur, A,

  reçoit le Tic Tac Boum et tourne la première carte, en plaçant l'illustration à la vue de tous. Il doit alors trouver le plus vite possible un mot se rapportant à la scène.

  Ex : si la scène représente une plage, on pourrait dire : château de sable, pelle sceau, coquillage, etc.

  - Si la réponse est bonne et que la minuterie fait toujours entendre son tic tac, le joueur [A passe le Tic Tac Boum à l'autre joueur, B,] qui doit à sont tour trouver une réponse appropriée mais différente de toutes celles déjà entendues. La personne qui tient le Tic Tac Boum lorsqu'on entend le bruit de l'explosion doit prendre la carte et la déposer devant elle.

  La partie continue avec le joueur qui tenait le tic tac boum lorsque le bruit de l'explosion a retentit. Il tourne alors une nouvelle carte et active la minuterie en appuyant sur le bouton rouge situé sous le Tic Tac Boum.

Si un joueur donne une réponse qui n'a pas de relation avec le thème de la carte ou si la même réponse a déjà été donnée pour la même carte au cours du même jeu, le joueur doit trouver un autre mot pour la carte avant de passer le Tic Tac Boum.

[Remarques]

Les joueurs doivent passer le Tic Tac Boum le plus rapidement possible après avoir complété leur tour. Si le Tic Tac Boum fait entendre le bruit d'explosion lorsqu'il se trouve entre deux joueurs, c'est le joueur suivant (receveur) qui est considéré comme porteur, si évidemment la réponse du joueur précédent était bonne.

[Fin du jeu]

La partie prend fin quand les 10 cartes ont été jouées.

[But du jeu]

Le gagnant est le joueur qui a accumulé le moins de cartes devant lui. S'il y a égalité, on procède alors à une finale entre les joueurs qualifiés afin de déterminer le grand gagnant. (Los Rodriguez, 2003, pp. 1-2)

Annexe 5 - Règles du jeu *Le petit bac*

Nombre de joueurs: deux

Matériel

- un plateau de jeu
- un étui de dés
- 10 cartes
- deux feuilles de marques
- deux crayons

Préparation

- Chaque joueur prend une feuille de marque et un crayon.
- Mélanger les cartes (choisies : prénom féminin, objet domestique, personnage de fiction, animal, boisson, vêtement, aliment, émission T.V., fleurs, pays, sport, fruit, prénom masculin).

Déroulement

- Placer une carte dans chacune des cases disposées autour des dés (selon les catégories choisies).
    - L'un des joueurs fait rouler les dés dans sa paume de main, puis les place au centre du jeu en s'assurant que chaque lettre soit bien visible.
    - Il donne ensuite le signal du départ et chacun des joueurs s'empresse d'écrire un nom commençant par la lettre indiquée sur le dé et dont le sujet figure sur la carte placée en face de cette lettre. » (Bradley, 1985).

Lorsque les deux joueurs ont trouvés un mot dans chacune des six catégories (si les joueurs ne sont pas parvenus à trouver un mot pour chaque catégorie, le jeu s'arrête d'un commun accord), chacun des joueurs annonce à tour de rôle les mots qu'il a trouvés.

Si un joueur a inscrit un mot qui ne correspond pas à la catégorie demandée, il ne marque pas de point.
Chaque mot valide compte pour un point.
- Tous les tours se jouent exactement comme décrit ci-dessus, un joueur faisant rouler les dés entre chacun des tours sans changer de cartes.

Fin du jeu

La partie prend fin après quatre tours.

But du jeu

Le gagnant est le joueur qui a totalisé le plus grand nombre de points.

Annexe 6 - Retranscription des deux séances de jeu *Taï chi chuan*

Le mardi 11 mai 2010 - tai chi chuan

1er jeu

O

Moi : orang-outan (je lui explique)

E :oreille

+o

Moi : oslo

E : -

2ème jeu

P

E : premier

Moi : papa

+e

E : peluche

Moi : petit

+c

E : pièce

Moi :pèche

3ème jeu

D

Moi : domino

E : dé

+ l

Moi :dollar (je lui explique)

E : --

4ème jeu

C

E : Cornichon

Moi : cactus

+a

E : ça

Moi : café

+ d

E : cadeau

Moi : cadenas

5ème jeu

E

Moi : éléphant

E : été

+e

Moi : énerver

E : étoile

+a

Moi : émaner (je lui explique)

E : Elisabeth

Le vendredi 21 mai 2010 - Tai chi chuan

6ème jeu

L

E : livre

Moi : libellule

+a

E: laide (il a inventé alors je le lui ai écrit et expliqué le mot)

Moi : lassitude (je lui ai expliqué le mot)

7ème jeu

E

Moi : éléphant

E: Hérisson

Moi : « ça commence par un « h » qui ne s'entend pas

E : étude

+e

Moi : émerger (je lui ai expliqué)

E: « tête, ah non ça va pas », « errer » (il savait ce que ça voulait dire, je le lui ai écrit)

8ème jeu

B

E: bébé

Moi : blaireau (je lui ai expliqué)

+c

E : bac

Moi : bâche (je lui ai expliqué)

+a

E : blanc

Moi : branche

9ème jeu

P

Moi : pile

E : pirate

+ a

Moi : passer

E : papa

+ f

Moi : parfait

E : paif

Moi : « Qu'est-ce que c'est ? »

E : un proviseur à la télé

Moi : essaie de trouver autre chose

E : Pierrick

Moi : « il y a pas de « f » dans Pierrick, il n'y a pas de « a » non plus. » (je l'ai écrit)

10ème jeu

O

E : oreille

Moi :okapi (je lui explique)

+d

E : obèse

Moi : c'est un « d » pas un « b »

E : odèse

Moi : Ca existe pas

E : ordinateur

Moi : Odile

11ème jeu

O

Moi : oreille

E : obèse

+e

Moi : Odile

E : opère (au hasard puis « on peut opérer le coup »)

12ème jeu

O

Moi :Ocre (je lui explique)+ je rajoute la consigne de pas dire des mots qu'on a déjà dit dans la partie d'avant

E : hochet

Moi : « tu sais ce que sais ? »

E : « non »

Moi : je lui explique + « ça commence par un h »

E : hockey

Moi : ça commence par un « h »

E : archet

Moi : je lui explique ce que cela signifie et lui mentionne que cela commence par « a »

13ème jeu

L

E : langue

Moi : libellule

+a

E : la

Moi : Laure

Résumé

En tant que maîtresse de classe développement itinérante, je me suis demandé s'il était possible d'apprendre la lecture en jouant. Puis d'autre questions ont suivi : qu'est-ce que la lecture ? Qu'est-ce que le jeu ? Le jeu est perçu comme un loisir voire comme une activité oisive. Il est donc en opposition à l'apprentissage qui est perçu comme difficile et demandant des efforts. Comment se situer en tant qu'enseignante ? A travers ce mémoire, j'ai pu répondre à ces interrogations.

Pour ce faire, j'ai effectué des recherches théoriques sur la lecture et le jeu. Puis j'ai effectué un bilan de lecture (MEDIAL) à un élève de CYP 1. J'ai ensuite sélectionné des jeux dont j'ai fait une analyse à priori afin de cibler des objectifs en lien avec les compétences à développer en lecture. Nous avons effectué ces jeux à plusieurs reprises. Grâce aux observations faites lors de ces jeux, j'ai effectué une analyse à posteriori qui met en évidence les compétences travaillées par ces derniers. Finalement j'ai effectué un deuxième bilan de lecture à l'élève afin de voir les progrès réalisés.

Au terme de ce travail, je suis en mesure de dire que le jeu est un moyen efficace pour l'apprentissage de la lecture mais qu'il ne suffit pas à lui seul. En effet, un de ses atouts majeurs est la motivation qu'il procure et certaines compétences qu'il permet de travailler. Cependant la lecture est un apprentissage tellement complexe que le jeu ne permet pas de travailler toutes les compétences nécessaires à la lecture. Aussi, il est difficile d'observer les progrès de l'élève sans perdre le plaisir du jeu. Le jeu est donc un excellent matériel pédagogique mais comme tout matériel il faut savoir pourquoi et comment l'utiliser.

Mots-clés

Lecture

Jeu

Ce travail a été réalisé dans le cadre de la formation conduisant au « Master of Arts et Diplôme en enseignement spécialisé » délivré par la HEP-Vaud. Il exprime l'avis de son auteure et n'engage pas l'institution dont il dépend.